

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

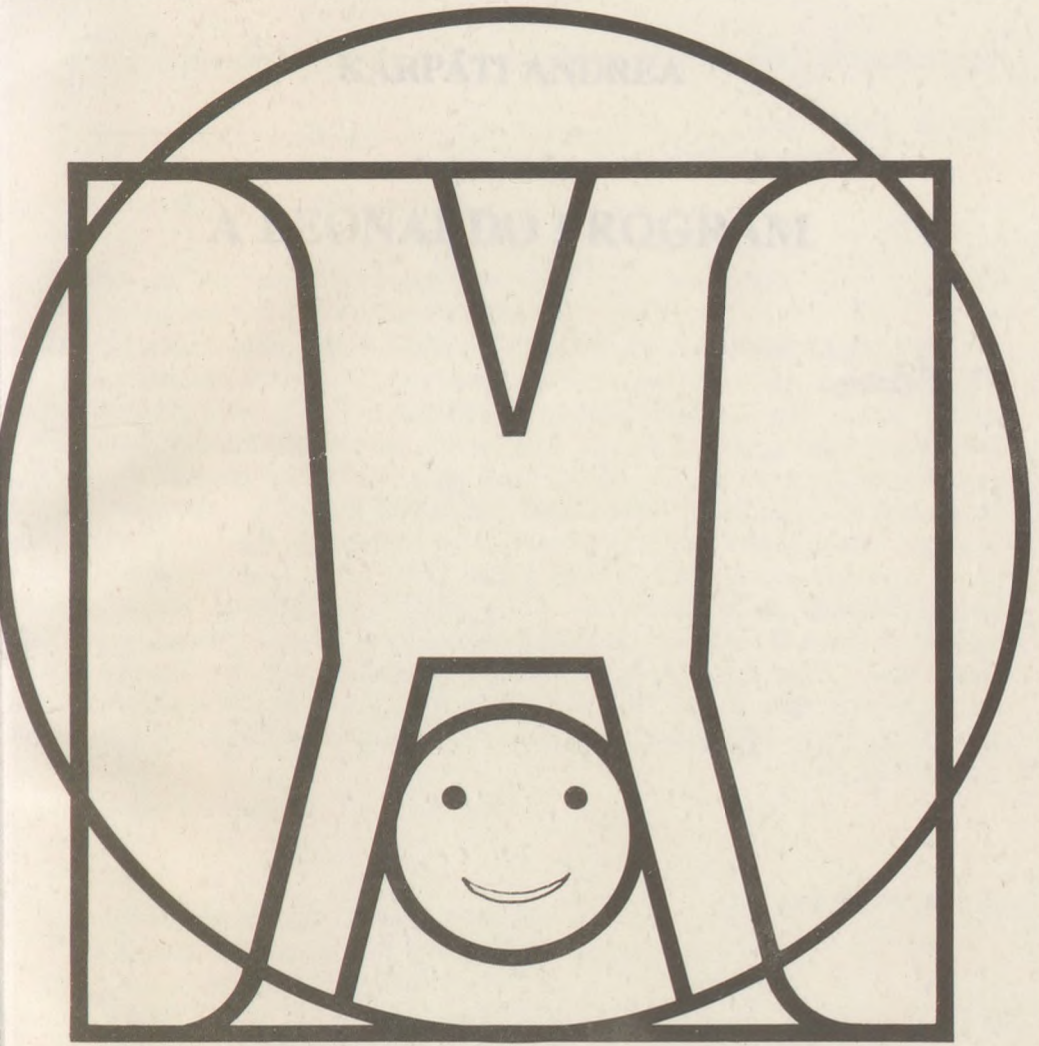
Kárpáti Andrea

A LEONARDO PROGRAM



AKADÉMIAI KIADÓ

A LEONARDO PROGRAM



7738

18081

KÁRPÁTI ANDREA

A LEONARDO PROGRAM

örvölt

Akadémiai Kiadó, Budapest

1992

MTA
KIK



690917

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Titkárságának gondozásában.

Sorozatszerkesztők: Lázár Márta és Rét Rózsa

A tanulmányok az MKM 655. kódszámú kutatásának eredményei.

Szerkesztette és a bevezető tanulmányokat írta: Kárpáti Andrea

Bírálták: Nagy József
Szentessy László

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

A kötet szerzői: **Baktay Patrícia** tanár, Általános Iskola, Gödre; **Balogh Attila** igazgató, József Attila Általános Iskola, Esztergom; **Deszpot Gabriella** tanár, Általános Iskola, Nagykovácsi; **Eszteri Zsolt** tanár, JPTE I. sz. Gyakorló Iskola, Pécs; **Gaul Emil** egyetemi docens, Magyar Iparművészeti Főiskola (MIF); **Horváth Dénes** egyetemi docens, JPTE Tanárképző Kar, Pécs; **Kaposi Endre** tanácsvezető főiskolai tanár, Vitéz János Tanfőképző Főiskola, Esztergom; **Klausz Istvánné** tanító, József Attila Általános Iskola, Esztergom; **Kárpáti Andrea** kandidátus, egyetemi docens, ELTE, MIF; **Lázár Pálné** tanár, Gedői Általános Iskola, Szeged; **Mihácz János** tévéstudio-vezető, Polgármesteri Hivatal, Hódmezővásárhely; **Popovics Lőrinc** tanár, Gedői Általános Iskola, Szeged; **Rézművesné Nagy Ildikó** tanár, Szent István Általános Iskola, Felsőzsolca, **Sándor Zsuzsa** adjunktus, Comenius Tanfőképző Főiskola, Sáropatak; **Tatay Erzsébet** művészettörténész, MIF, **Tatay Mária** építésmérnök. A logót tervezte: **Gáspárné Bóza Evelin** grafikus, MIF.

© Kárpáti Andrea

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója
A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdában
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó
Felelős szerkesztő: Bojtár Anna
Terjedelem: 14 A/5 fv
ISSN szám 0238 5677
ISBN 96305 6335 5

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA
Könyvtári... 92 3... /19... 92

Tartalom

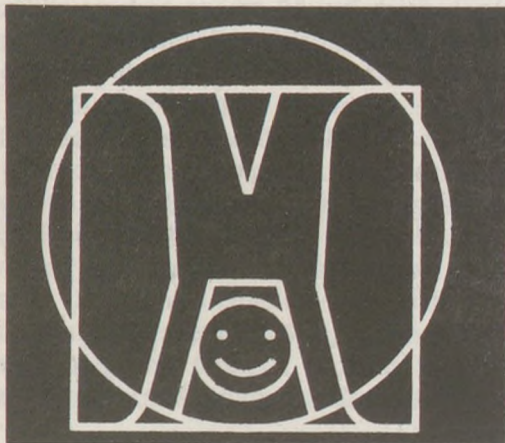
A Leonardo Programról	7
Kárpáti Andrea: Bevezető	9
Kárpáti Andrea: Esztétikai nevelés – iskolával	28
Környezetkultúra és vizuális nevelés 1. számú modell	41
Kárpáti Andrea: A kézimunkától a designig – a rajzórán	43
Gaul Emil: Mi a környezetkultúra?	52
Tatai Erzsébet – Tatai Mária: Kísérleti tanítás az általános iskola felső tagozatán	61
Deszpot Gabriella: A környezetkultúra oktatása Nagykovácsiban	64
Színtani ismeretek oktatása, szín játékokkal 2. számú modell	79
Kárpáti Andrea: Játék a színekkel	81
Horváth Dénes: Vázlat a JPTE <i>Szín-kör</i> -ről	84
Eszteri Zsolt: Szín-ház. A színtani ismeretek rendszere az alapfokú képzésben	95
Baktay Patrícia: A szín tanítása kombinatív játékokkal	108
Fotó és video a rajzórán 3. számú modell	121
Kárpáti Andrea: A festéktől a fényig	123
Lázárné Berkecz Éva: A fotó és video tanításának lehetőségei felső tagozaton	130
Mihácz János: Miért szeretem a videózást?	137
Popovics Lőrinc: Fény – fényképezés – fényképezés. Fotó és video kicsiknek	147

Integratív esztétikai nevelés 4. számú modell	167
Kárpáti Andrea: Az utópiák sorsa a megvalósulás	169
Kaposi Endre: Integratív esztétikai modell és tanítóképzés 172	
Klausz Istvánné: Az integratív esztétikai program a gyakorlatban	176
Balogh Attila: A kísérleti osztály az iskola mindennapi életében	185
Alkotás és elemzés egysége a rajzórán 5. számú modell	191
Kárpáti Andrea: Kép a képben	193
Sándor Zsuzsa: Módszertani jegyzetek az <i>Ábrázolás és művészet</i> című tankönyvhöz	200
Rézművesné Nagy Ildikó: Tankönyvkísérlet – műelemzés – környezetalakítás	204
Irodalom	217

KÁRPÁTI ANDREA

BEVEZETŐ

A LEONARDO PROGRAMRÓL



Abstracts of the 1980s 4. 1980-1989 100

Abstracts of the 1980s 5. 1990-1999 100

Abstracts of the 1980s 6. 2000-2009 100

Abstracts of the 1980s 7. 2010-2019 100

Abstracts of the 1980s 8. 2020-2029 100

Abstracts of the 1980s 9. 2030-2039 100

Abstracts of the 1980s 10. 2040-2049 100

Abstracts of the 1980s 11. 2050-2059 100

Abstracts of the 1980s 12. 2060-2069 100



KÁRPÁTI ANDREA

Bevezető

A vizuális neveléssel foglalkozó kutatás és innováció történetében a kilencvenes évek minden bizonnyal a közeledés évei lesznek. A tanárok és tudósok, oktatók és értékelők, tantervírók és tesztszerkesztők világszerte felismerik, hogy együtt többre mennek. A karizmatikus vezéregyéniségek, a szakmai apafigurák és a mindent elvető „rettenetes gyermekek” kora lejárt: az egyre gazdagabb, hatásosabb vizuális kultúra korszerű, pedagógiailag és művészileg egyaránt hiteles közvetítéséhez csapatmunkára van szükség. Néhány éve még a művészetpedagógiai kutató magányosságáról tudóstottunk (Kárpáti–Kossa, 1984), de ma már nyilvánvaló: nem szaladhatunk elméleteinkkel világgá. A pedagógia gyakorló szakembere utolér, élénk áll, kérdez, sőt: igényt tart arra, hogy a válaszadásban társunk legyen.

Ezek az egyre gyakrabban hallható felismerések végső soron mind egy *pedagógiai paradigmaváltásra* vezethetők vissza. A rajzórákon ismét változik a kép, a szó szoros és átvitt értelmében egyaránt. A rajtanftás története a művészi és a technikai szemléletmód váltakozásainak históriája. A II. világháború utáni, a művészi kifejezést terápiának használó – később itt, Európa keleti felében propagandává degradáló – „esztétikai nevelés” irányzatát a hatvanas-hetvenes években ismét sajátosan technikai orientációjú tananyagok váltották fel. A „vizuális kommunikáció” nevű modell a modern médiák nyelvének birtokbavétele volt, a rajzpedagógia így indult el az új technikákkal – egy új esztétikum felé.

Ennek az új esztétikumnak s az ezt követő rajzpedagógiának szimbóluma *Leonardo da Vinci*, a tudós képzőművész – a „pictor doctus” – modelljének munkálója és legnagyobb képviselője. A festészetről szóló frásaiban növendékeinek szóló, az alkotás, a művészet lényegét értelmező, szenvedélyes hangú üzenetek váltakoznak precíz feladatleírásokkal, ötletekkel és eljárásokkal, műfajukat tekintve is követendő példák: a vizuális nevelés első kézikönyveinek tekinthetők. Leonardo, a zseniális feltaláló és ábrázoló, a világot egyszerre szemlélte művészi és tudományos-technikai nézőpontból, és erre buzdította növendékeit is. A környezetkultúra, a művészeti ágak természetes kapcsolatait kiaknázó integratív esztétikai nevelés, a színnel való alkotás elmélete-gyakorlata és a géppel segített leképezés egyaránt érdekelte, művészetpedagógiája természetes egységbe vonta az esztétikum és a tudomány megannyi területét. Kutatási programunk tiszteletadás a Mester előtt – s a szót most mint a művész-tanárok hagyományos titulását használjuk.

Ebben a könyvben bevezetjük az olvasót a *Leonardo Program* műhelyébe. Először azt a szakmai tablót próbáljuk felvázolni, amelyben munkacsoportunk portréja elhelyezhető. Most a kutatás-fejlesztés aktuális eredményeiből és módszereiből adunk közre néhányat, amelyek háttérben ezt a kutatást megterveztük. Ezután beszámolunk a *Leonardo Program* eddigi munkájáról, majd az öt rajzpedagógiai modellt adjuk közre. Reméljük, ez a könyv nem az utolsó abban a sorban, amely a *Leonardo Programról* tudósf. Önálló tanári kézikönyvekbe

rendezve szeretnénk kiadni az öt modell 3–3 tanéves, kipróbált és korrigált tananyagát és módszertani tapasztalatait. Taneszközeink némelyike – különösen a hiány-pótló vizuális játékok – remélhetőleg szintén gyártóra, kiadóra talál. Végül az összes iskolakísérlet lezárása után a képességvizsgálatok tanulságait is szívesen közreadnánk egy olyan kötetben, amely a vizuális alkotás és befogadás képes-ségrendszerének fejlődéséről, területünknek a mentális képességekre gyakorolt hatásáról tudósít. Ha azonban egyetlen további sor sem jelenik meg tőlünk, a Leonardo Program akkor sem féltetett a pedagógiai kutatások szokásos sorsára, hiszen valamennyi modellje beépült a képzés és továbbképzés rendszerébe. 1991 tavaszán a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete meghirdette történetének második továbbképző programját, és mintegy hétszázán jelezték, szerte az országból, hogy szívesen járnának hozzánk. Az összes továbbképzésre jelentkezett magyar pedagógus mintegy felét kitevő létszám arra utal, hogy a vizuális nevelés művelői készek a megújulásra. Olyan lehetőség ez, amit kutatóknak és oktatóknak egyaránt nagyon komolyan kell venniük.

A kutatás metodikája

Világszerte kutatók és tanárok új együttműködési formái vannak kialakulóban, s ezek legfontosabb jellemzője: a vizuális nevelés területén immár *nem válik szét a kutatás és fejlesztés az innováció a hatásos képességvizsgálatok eredménye és feltétele*. A Leonardo Program természetesen nem az első a magyar rajzpedagógia történetében, de talán az első olyan vállalkozás, amelyben a fenti elvek kezdettől fogva megvalósultak. Munkánkat széles körű tantervi hatásvizsgálatok, metodikai körkérdések, országos javaslatgyűjtő akció előzte meg. Kipróbálandó pedagógiai modelljeinket innen vettük – igyekeztünk a szakma számára legérdekesebb vagy legkevésbé kimunkált vizuális témák, kifejezőeszközök és műfajok nyomába eredni. Öt, egyenként három tanévet felölelő tantervi modult dolgozunk ki 1988 és 1992 között, amelyek mindegyike tartalmazza – tantervi minimum szintjén – a vizuális alkotás és befogadás alapismereteit, de szakít az arctalan, központosított gyakorlattal, a „mindenből egy keveset” megalkuvásaival. Munkatársaink egy-egy területen különösen szívesen és hatásosan dolgoznak – s úgy döntöttek, erre építik fel teljes programjukat. A képességfejlődés kutatói számára ez a fajta innováció ritka lehetőséget kínál: egy-egy alternatív tananyag sajátos hatásainak feltárására nyílik mód.

A három tanévet felölelő iskolakísérleteket – a kutatásfinanszírozási realitások figyelembevételén túl – *a vizuális képességek fejlődésének sajátosságai indokolják*. Egy korosztály képességei átlagosan 2,5-3 éves fejlettségi különbséget mutatnak, s legalább ugyanennyi idő szükséges jelentősebb változások eléérééhez. (Például az 1. osztályban vannak kisóvodás szinten firkáló és már elemi térábrázolási konvenciókkal dolgozó gyerekek is; a 6. osztályban vannak olyanok, akik egy műalkotásról a hatévesek szintjén képesek leírást adni, míg a másik végleg már értelmez, elemez, sőt megindokolja ítéletét.) Természetesen valamennyi programunk továbbfejleszthető „lefelé” és „felfelé” is, de a kísérletező pedagógusok szerint a választott osztályok érdeklődéséhez és képességeihez illeszkednek a legjobban a kidolgozott anyagok.

Az öt vizuális problémakört az 1978-as tanterv elemzése, a korábbi képesség-vizsgáló munkáinkhoz kapcsolódó szakmai viták és a szaktanácsadók tapasztalatai alapján választottuk ki. A kutatást koordináló irodához 1988-ban egy körkérdés nyomán 47 témajavaslat érkezett, ezeket is figyelembe vettük. Úgy tűnt, ez az öt terület fontos és érdekes a rajztanárok számára, s kitűnő lehetőséget nyújt a vizuális képességek spontán és irányított fejlődésének vizsgálatához is.

Valamennyi iskolában lezajlott az *iskolai környezet felmérése és az átalakításra vonatkozó igények összesítése*. A tanulók leírásokat, interjúkat, rajzokat, fotókat és videofilmeket készítettek; a tanárok és szülők megbeszéléseket tartottak, és környezettervezők által készített szempontrendszer és kérdőív szerint vették számba az iskola épületét, külső és belső tereit.

Kutatásunk valamennyi résztvevője kísérletet tett arra, hogy iskolája környezetét az esztétikai nevelés igényei szerint átformálja. Az 1988-ban elkészült felmérésekből kiderült, hogy a magyar iskolaépület-állomány típusait igen jól reprezentáló 10 iskolánk legtöbbjében milliós költségű átépítésre, kertrendezésre lenne szükség, de még a kisebb, feltétlenül szükséges munkák is százezrekbe kerülnének. Felkerestük a tervezőket és a mestereket, az iskolabútorokat gyártó vállalatot és a Magyar Iparművészeti Főiskola diplomamunkáinak szervezésével foglalkozó menedzserirodát, hogy legalább a szakszerű tervek szintjéig eljussunk. (Például iskolakert-típusok, tantermek és folyosók színdinamikai tervei, bútorozási alternatívák stb.) Sajnos, ezek költségei is meghaladták volna teljes évi keretünket. Maradt a szokásos megoldás – a tanárok és szülők összefogása, a barátkcsolás. A környezetkultúra területén annyit mindenestre sikerült elérnünk, hogy a rajztanításba beépült ez a témakör. A gyerekeket, tanárokat és szülőket ráébresztettük, milyennek kellene lennie az ideális iskolai környezetnek.

Az iskolakísérletek befejezése után, valamennyi modell eredményességvizsgálatának birtokában 1992 második felében tudjuk elkészíteni a Leonardo Programhoz kapcsolódó vizuális képességkutatás zárótanulmányát. Ebben ismertetjük majd az öt modell sajátos hatását a vizuális és mentális képességek fejlődésére és a két képességstruktúra összefüggéseit. Ha az eredmények igazolják várakozásainkat, biztosra vehető, hogy alapvetően megváltoznak majd a rajzpedagógia „tárgyalási pozíciói” a bővebb oktatási időkeretért, fejlesztési támogatásért, a tanárképzés és -továbbképzés feltételeinek javításáért.

A kutatás témái és története

A Leonardo Program ambíciózus címe szerint „a vizuális nevelés korszerűsítésére” eredetileg kettős céllal szerveződött. Egyrészt öt alternatív rajzpedagógiai program kidolgozása, kipróbálása és pedagógiai-pszichológiai hatásvizsgálata volt a feladatunk, másrészt megpróbáltuk olyan „vizuális nevelési modell-iskola-lák” hálózatát megteremteni, ahol a környezetkultúra része a nevelési fo-lya-mat-nak, s a mindennapi környezet méltó az esztétikai nevelés ideáljaihoz. 1991 őszén az öt pedagógiai programból három kipróbálása befejeződött, kettő az utolsó, a harmadik tanévénél tart; mindhez készül oktatócsomag is, benne tankönyv vagy feladatlapok, útmutató, tanmenetvariánsok s az elméleti háttérrel bemutató tanulmánygyűjtemény. Valamennyi iskolakísérlethez tanárképző, illetve -továbbképző

program kapcsolódik, így a tananyagokat, taneszközöket helyben azonnal megismerhetik, kipróbálhatják a pedagógusok. Évente többnapos bemutatókon, konferenciákon adjuk közre eredményeinket. A pszichológiai és pedagógiai képességvizsgálatok előméréseit lebonyolítottuk, az eredményeket feldolgoztuk. A befejezett iskolakísérletekben az utómérések is lezajlottak. Úgy tűnik, az öt rajzpedagógiai alternatíva jól beválik és hiánypótló szerepe lesz a központi rajztervet felváltó Nemzeti Alaptanterv által megnyíló „módszertani piacon”.

A munkát 1988 májusában kezdtük el. Megalakult az öt munkacsoport, kiválasztották a három kísérleti tanév osztályait, és kidolgozták a tananyagokat. Öt rajzpedagógiai modell kimunkálása kezdődött meg:

1. modell: A környezetkultúra tanítása a rajzórán
(5–7. osztály)
2. modell: A színelmélet és a színnel való alkotás tanítása; színjátékok kifejlesztése
(5–7. osztály)
3. modell: A fotó és video tanítása a rajzórán
(3–5. és 6–8. osztály)
4. modell: Integratív esztétikai nevelés az általános iskola kezdő osztályaiban
(1–3. osztály)
5. modell: A műalkotáselemzés és az alkotói gyakorlat egysége a rajzórán; tan
könyv-kísérlet
(4–6. osztály)

A közreműködő intézmények

a) a koordinációban és továbbképzésben közreműködő intézmények: Bartók Béla Művelődési Központ, Szeged; Borsod-Abaúj-Zemplén (BAZ) Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc; Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom; Janus Pannonius Tudományegyetem (JPTE), Tanárképző Kar, Rajzi Tanszék, Pécs

b) az iskolakísérletek színhelyei (zárójelben a kidolgozott modell száma): Esztergom, József Attila Általános Iskola (4.); Gödre (Baranya megye), Általános Iskola (2.); Mezőkövesd, Mező Ferenc Általános Iskola (5.); Miskolc, 20. sz. és 32. sz. Ady Endre Általános Iskola (5.); Nagykovácsi, ÁMK Általános Iskola (1.); Pécs, JPTE 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája (2.); Sajószentpéter, Kossuth Lajos Általános Iskola (5.); Szeged, Gedő Általános Iskola (3.); Szomolya, Általános Iskola (5.).

A közreműködő személyek

Konzultánsok

Dolezsán Ágnes fotóművész, rajztanár, Budapest, Városmajori Gimnázium (a 3. modell konzulense)

- Farkas András szociálpszichológus, tudományos főmunkatárs, MTA Pszichológiai Intézete (az értékelés konzulense)
- Gaul Emil belsőépítész, tanszékvezető egyetemi docens, Magyar Iparművészeti Főiskola, Művelődéseméleti és Tanárképző Intézet (MIF MŰTAKI) (1988–89-ben az 1. modell vezetője, jelenleg konzulense)
- Rózsavölgyiné Tomonyák Gitta szakvezető rajztanár, Budapest, Karinthy Frigyes Gimnázium (a gimnáziumi rajz- és környezetkultúra-tanításhoz való kapcsolódás konzulense)
- Szép Ilona belsőépítész, egyetemi adjunktus, MIF, MŰTAKI (az iskolai környezetkultúra-program konzulense)
- Szilágyi Klára pszichológus, tudományos főmunkatárs, Oktatáskutató Intézet (az értékelés pszichológiai részét végzi)
- Tatai Erzsébet művészettörténész, egyetemi tanársegéd, MIF MŰTAKI (az 1. modell konzulense)
- Tatai Mária építész, szellemi szabadfoglalkozású (az 1. modell konzulense)
- Tordainé Vida Katalin pszichológus, főiskolai adjunktus, Esztergom, Vitéz János Tanfőisképző Főiskola (a 4. modell konzulense)
- Zombori Béla rajztanár, egyetemi adjunktus (kutatásszervező, a 3. modell konzulense) MIF, MŰTAKI

A modellkísérletek vezetői

1. modell: Deszpot Gabriella rajztanár, igazgatóhelyettes Nagykovácsi, ÁMK Általános Iskola
2. modell: Rétfalvy Sándor szobrászművész, tanszékvezető egyetemi docens Horváth Péter egyetemi docens Pécs, JPTE Tanárképző Kara, Rajzi Tanszék
3. modell: Kaposi Endre főigazgató, főiskolai tanár Esztergom, Vitéz János Tanfőisképző Főiskola
4. modell: Lázár Pálné szaktanácsadó rajztanár Szeged, Gedói Általános Iskola
5. modell: Rézművesné Nagy Ildikó megyei vezető szaktanácsadó rajztanár Miskolc, BAZ Megyei Pedagógiai Intézet

A kísérletező tanárok

1. modell: tanári munkaközösség, Nagykovácsi, ÁMK Általános Iskola,
2. modell: Eszteri Zsolt szakvezető rajztanár, Pécs, JPTE 1. sz. Gyakorló Általános Iskola, Baktay Patrícia megyei szaktanácsadó rajztanár, Gödre, Általános Iskola
3. modell: Lázár Pálné szaktanácsadó, rajztanár, Popovics Lőrinc rajztanár, Szeged, Gedói Általános Iskola, Mihácz János videofilmes, népművelő, Szeged, Bartók Béla Művelődési Központ
4. modell: Balogh Attila igazgató, dr. Klausz Istvánné tanfő, Esztergom, József Attila Általános Iskola

5. modell: Alvári Dóra szaktanácsadó, rajztanár, Sajószentpéter, Kossuth Lajos Általános Iskola, Dobogné Dancs Zsuzsa rajztanár, Miskolc, 20. sz. Általános Iskola, Kecskemétiné Törő Irén rajztanár, Miskolc, 32. sz. Ady Endre Általános Iskola, Murányi József rajztanár, Mezőkövesd, Mező Ferenc Általános Iskola, Tóth Tibor rajztanár, Szomolya, Általános Iskola

Négy megyében és Budapesten, 10 iskolában folytak és folynak az iskolakísérletek. 1988 szeptemberében a legtöbb előzményt felmutató 4. és 5. témában indult meg a kísérleti tanítás, illetve itt vettük fel az első előteszteket. Az első év végi beszámolót Pécsen, a Janus Pannonius Tudományegyetem Rajzi Tanszékén tartottuk. A kétnapos rendezvényen megismerkedtek egymással a munkacsoportok tagjai, a konzulensek és az értékelők, s a meghívott vendégeknek (az MM, OPI és FPI tantárgyunkkal foglalkozó szakembereinek, szaktanácsadóknak) bemutattuk a kutatást.

1989 szeptemberében a többi három alternatív rajzpedagógiai programot kidolgozó iskolakísérletben is megindult a tananyagok és taneszközök kipróbálása (1., 2. és 3. téma). Azokban az iskolákban is megtörtént a környezetfelmérés és elvégeztük a pedagógiai és pszichológiai elővizsgálatokat is, ahol ekkor kezdődtek a kísérletek. A korábban felvett anyagokkal együtt lezajlott a kreatív és elemző feladatokat egyaránt tartalmazó 6 rajzpedagógiai tesztcsomag és a nyolc pszichológiai mérőeszközből összeállított vizsgálati anyag értékelése.

Bár külső segítséget nem sikerült kapnunk és az anyagok és szolgáltatások árai jelentősen (átlagosan 25%-kal) emelkedtek, a kísérleti iskolák mintegy fele mégis hozzákezdett 1988-ban feltérképezett iskolai környezetének esztétikusabbá tételéhez.

A szokásos év végi beszámolót ezúttal a Borsod megyei munkacsoport rendezte. A megye rajzpedagógiáját bemutató kiállítás és az öt kísérleti iskola meglátogatása is szerepelt a kutatás jövőjéről, a rajzpedagógiai kísérletek kilátásairól folytatott heves vitákkal kísért kétnapos tanácskozáson. A Leonardo Program névre kersztelt vállalkozásunk éves eredményeit itt meghívott szakértők is elbírálhatták. A kutatás első két évéről még megyei pedagógus-továbbképző rendezvényeken és az 1. Országos Vizuális Nevelési Konferencián, Zánkán is beszámoltunk (1989 szeptember).

1990-ben tovább folytak az iskolakísérletek: a 4. és 5. modell lezárta a másodikat, az 1., 2., 3. pedig az első tanévet. Elvégeztük az előtesztek számítógépes feldolgozását. Kvalitatív értékelést is készítettünk a 10 kísérletező rajztanár pedagógiai módszereiről, eredményeiről. Megkezdtük a kísérleti tananyagok bevezetését a tanító- és tanárképzésbe, illetve -továbbképzésbe. 1991 júniusában két modellünk iskolai kipróbálása befejeződött – lezárta 3. tanévet a 4. modell esztergomi és az 5. modell Borsod megye öt iskolájában folyó kísérlet.

A kutatás résztvevői előadásokat tartottak két nemzetközi konferencián: az Európai Tehetség Tanács (ECHA) 2. konferenciáján és a Magyar Vizuális Bizottság, a Magyar Építőművészek és a Magyar Képző- és Iparművészek Szövetsége közös rendezvényén, a *Hagyomány és érték az esztétikai nevelésben* című szimpóziumon. Év végi beszámolóinkat ezúttal Esztergomban tartottuk. A Vitéz János

Tanftóképző Főiskolán megyei pedagógus-továbbképző rendezvény keretében számoltunk be az éves munkáról, és megismertük a 4. téma eredményeit. Az esztrogomi bemutatót a két budapesti nemzetközi konferencia utóprogramjába is felvették; 11 országból 30 szakember jött el, hogy megismerkedjen a Leonardo Programmal. A tanárképzési tapasztalatokról 1991 őszén, az Európai Művészeti Főiskolák Szövetségének 1., a Magyar Iparművészeti Főiskola rendezésében Budapesten tartott konferenciáján szólhattunk. Rendes évi összejövetelünkön, melynek házigazdája ezúttal a 3. modell gondozója, a szegedi munkacsoport volt, megvittattuk a képességvizsgálatok már feldolgozott adatait és a két lezárt iskolakísérlet tapasztalatait.

A rajzpedagógiai kutatások fejlesztés problémái

E kötet legfőbb célja az öt rajzpedagógiai modell bemutatása, a műhelymunka módszereinek és eredményeinek közzététele. Ahhoz azonban, hogy egy kutatófejlesztő programot újtára bocsássunk, nem árt körülnéznünk – hol tart körülötünk a szakma, milyen kérdések foglalkoztatják, milyen válaszok ösztönzik további vizsgálódásra európai és amerikai kollégáinkat.

„A problémák megfogalmazása gyakran fontosabb, mint megoldása (...) Az új kérdések, új lehetőségek felvetése, régi problémák új megközelítésmódjainak megtalálása az, ami a kutatás területén a kreatív magatartást jellemzi, s ez az, ami igazi haladást idézhet elő a tudományban.” (Einsteinet idézi: *Cskszentmihályi – Getzels*, 1988, 91. p.) Kutatásunk legfőbb eredményének mi is azt tartanánk, ha sikerülne a vizuális nevelés lényeges területein új problémákat, megközelítésmódokat feltárni, s értelmes, egymást gazdagító párbeszéddé alakítani kutatók és pedagógusok párhuzamos monológjait szakmánk alapkérdéseiről.

Ha az első idézetet egy évtizeddel korábban halljuk, biztosak lehetünk benne, hogy gyakorló pedagógusok rendezvényén vagyunk, akik szokásos kirohanásaikat intézik az igényeikkel, elképzeléseikkel mit sem törődő elméletgyártók ellen.

„A hipotézistesztelő módszert a pszichológusok nagyban túlértékelik. Számos hipotézis, amit rendkívüli erőfeszítéssel, igen ügyesen megmérnek, nem is méltó arra, hogy foglalkozzanak vele: érdektelen vagy triviális, minden átfogó elmélettől távol áll, vagy éppen erőszakoltan kapcsolódik az éppen divatos teóriához, de az is előfordul, hogy egyszerűen csak felesleges fáradság bajlódni a tesztelésével, mert az eredmények előre láthatóak.” (W. Kintsch, idézi: *Jones*, 1991, 24. p.)

„A vizuális nevelés kutatása olyan, mint Jázon hajója, az Argos, amely az Aranygyapjú keresésére indul: mikor utasai látják, hogy egy-egy része nem állja már az utazás megpróbáltatásait, kicserélik, így a célba már egy teljesen új bárka érkezik. A mi területünk is olyan hajó, melynek alkotója nem egyetlen ember. Céljai, tartalma, gyakorlata olyan szerkezetet ad, melynek szerzője nem azonosítható, hiszen ötvözete az új eszméknek, gondolatoknak, céloknak és módszereknek, melyeket a szakma időről időre kitermel. Látszólagos újdonságaink tehát gyakran nem mások, mint a hagyományok új kombinációi, a már ismertek kiterjesztése, új szerkezetbe foglalása. Ám éppen ebben az évszázados folyamatosságban van az erőnk.” (*DBAE*, 1988, 12. p.)

A fenti sorok azonban 1991-ben jelentek meg, egy, az empirikus kutatás legújabb eredményeit ismertető tanulmányban, a vizuális nevelés legnagyobb presztízsű tudományos orgánumban. A második idézetet pedig egy tanárkonferencián rögzítették, szerzője Brent G. Wilson, a nemzetközi művészetpedagógia egyik leginnovatívabb, legnagyobb hatású egyénisége. Az első szerző a kutatás problémáinak gondos megválogatására buzdít – s ugyan ki más lenne alkalmasabb arra, hogy a kutatókat megválaszolando kérdésekkel lássa el, mint a szaktanár?

A vizuális ábrázolóképeség kutatása

A magyar viszonyokon edzett rajztanár talán azt gondolja, hogy a vizuális neveléssel kapcsolatos kutatások technokrata korunk szülöttei, s csak a mienknél jóval gazdagabb oktatási rendszerek engedhetik meg maguknak, hogy kutatókat tartsanak el. Valójában a *vizuális ábrázolóképeség* kutatása és széles körű tanítása egy időben kezdődött. A rajzoktatás tömegessé válásával együtt, a múlt század végén rögtön megjelentek azok is, akik a gyermekrajzokat gyűjteni, rendszerezni és megfejteni próbálták. (Persze lehet, hogy a képi gyermeknyelv ennél is jóval régebben kezdte el foglalkoztatni a felnőtteket. Több változatban is fennmaradt az anekdota a firenzei kocsmában iszogató művészársaságról, amelynek tagjait egyikük versenyre hívta: a feladat a város falain látható gyerekfirkák tökéletes utánzása volt. Sorra kudarcot vallott mindegyik profi, míg egyiküknek végül sikerült olyan az utcagyerekekének megfelelő egyszerű, furcsa és tökéletes valamit alkotnia. Az illetőt Michelangelónak hívták – a legnagyobb mester ismerte csak a gyermeki alkotás titkát.) A legenda, melyet már az első, a gyerekrajzokról képes szakkönyveket kiadó művészettörténészek is idéznek, remekül jellemzi az első kutatók gyermekrajzzal kapcsolatos elképzeléseit és problémáit. Vajon van-e kapcsolat a művészeti alkotás és a kisgyermek ábrázoló tevékenysége között? Hogyan „tanulnak meg” rajzolni a gyerekek, azaz: hogyan sajátítják el a realiztikus ábrázolás konvencióit? Mi okozza, hogy a tökéletlen, de szépséges rajzokat egy idő után élethű, mégis sokkal kevésbé vonzó alkotások váltják fel? *A művészettörténészek* saját szakmájuk eszközeivel keresték a választ: a stfluskritika módszereivel követték a fő motívumok – a fa, a ház, az ember – alakváltozásait, formai és kompozíciós analógiákat fedezték fel a történelmi korok stflusai és a felnövekvő gyermek „rajzi korszakai”, jellemző ábrázolási módszerei között. Szimbólumokat kerestek, témát és tartalmat. A firkákkal és az ábrázolás kezdeteivel természetesen nem foglalkoztak – ezeket az 1890-es évektől már a *pszichológusok* kezdték gyűjteni és rendszerezni. Az ő megközelítésmódjuk merőben más volt – az egyetemes emberi *kultúra* helyett a fejlődő *személyiség* nyomát keresték a rajzokon. Nemsokára a diagnózis és terápia közhasználatú eszköze lett az ábrázolás. A világ minden gyermekére jellemző fejlődési modell feltárása: az univerzális rajzi jegyek azonosítása immár olyan tudásanyagot jelentett, amire a *pedagógiának* is szüksége volt, s olyan problémákat vetett fel, amelyekre csak az óvodában, az iskolában – a gyerekek nagy létszámú, irányított közösségeiben – lehetett megtalálni a választ. Századunk tízes, húszas éveiben születtek az első nagy hatású, oktatási tapasztalatokon alapuló munkák, amelyek a Gyermektanulmányi Mozgalom szellemében immár az egyéniség kézjegyét: a szabad önkifejezést, az esztétikus megformálást fedezték fel a gyermekek egyre szűnszedő képi világában. A színek

megjelenése az iskolai rajzórán – és a kutatási témák között –, az ifjú alkotók képeinek kiállítása a világ nagy múzeumaiban, konferenciák a „rajzfejlődés” elméleteiről: a harmincas évekre a szakmai tabló összeállt, a gyermekek ábrázoló képessége kutatásának három markáns vonulata alakult ki. Az ábrázolás keletkezésének körülményeit, az ifjú alkotó korát és környezetét vizsgáló *kultúrszociológiai*, a vizuális kifejezés fejlődésének biológiai és lélektani meghatározóinak vizsgálatával foglalkozó *pszichológiai* és a fejlesztés optimális formáival, a képnyelvi konvenciórendszerek, médiumok, technikák, műfajok és témák elsajátításának körülményeivel foglalkozó *pedagógiai* megközelítésmód. A rajz mellett lassan vizsgálat tárgya lett a plasztika, építmény és tárgy is, bár ezekről még ma is sokkal kevesebbet tudunk, mint a kétdimenziós kifejezés fejlődéséről.

A kortárs kutatásban a három irányzat problémái és módszerei gyakran keverednek, megjelennek a komplex vizsgálatok. A kutatási problémák ma már gyakran származnak a kutatói laboratóriumon kívülről: a szülőktől és pedagógusoktól. A gyermekrajzokról szóló irodalomban a vaskos tanulmánykötetek mellett megjelentek a színes képes, gyakorlati tanácsokkal fűszerezett gyermekrajz-kalauzok, amelyek a pedagógiai „bulvársajtó” legnépszerűbb termékei közé tartoznak. Minőségükre nem lehet panasz, hiszen legtöbbször ugyanazok írják, akik a szakkönyveket. Íme néhány újabb eredmény, amelyet a „pedagógiai köztudat” számára fontosnak ítélt az Amerikai Rajzpedagógus Szövetség recenzense (*Salome*, 1991).

Az ábrázolóképeség fejlődésének *korszakai* szabadon átjárhatók – elég egy érzelemgazdag helyzet, egy vonzó téma vagy egy szóbeli instrukció, és a gyerek máris egy rajzkorral „érettebb” alkotást produkál, vagy éppen visszatér a firkák és sematikus formák látszólag rég meghaladott szakaszába. Ez azonban valóban csak produkció – általában egyetlen alkalomra szól, s a vizuális kifejezés természetes fejlődési folyamatát alig befolyásolja. Különösen igaz ez a térábrázolás képességének kialakulására, amelyre az újabb vizsgálatok szerint az életkor gyakorolja a legkisebb hatást. A térhatás eléréséhez elsősorban az ábrázolási konvenciórendszerek elsajátítására van szükség vagy olyan tárgyra, amelyhez erős térélmény kötődik. (Ilyenkor az erősen motivált ifjú alkotó maga jön rá néhány szabályra.) A kutatók továbbra sem vetik el az életkorhoz köthető minimális és optimális grafikus teljesítmény megállapításának lehetőségét, hiszen ennek ismerete segít a tantervírásban és számos fejlődési rendellenesség kiszűrésében egyaránt. A fejlődési korszakok határai és jellemzői azonban a köznapi vizuális kultúrában végbement jelentős változások nyomán időről időre újrvizsgálандók. Egészen máshogyan fejlődnek a képeskönyvön, illetve a videofilmeken nevelkedett nemzedékek. A Leonardo Programban mi is kísérletet teszünk egy, a 6–14 éves korra érvényes rajzfejlődési modell felvázolására, és azt is vizsgáljuk, megváltoztatja-e egy interdiszciplináris program vagy a rendszeres fotózás, filmezés a gyermekrajzok motívumrendszerét, kompozíciós technikáit és térábrázolási szintjét.

A gyermekrajzok kutatásának kezdete óta fontos téma a mentális képességeknek a rajzfejlődésre gyakorolt hatása. Az utóbbi időben egyre több vizsgálat célja, hogy kimutassa, a dolog fordítva is igaz: nem túloznak a vizuális művészetek művelői és megítélői, amikor a *szem intelligenciájáról* beszélnek. Az általunk ismert

kutatások azonban csak egy-egy izolált képességelem rajzos fejlesztéséről tudósítanak, ezért a pedagógia – és az oktatáspolitikai döntéshozás – számára kevéssé meggyőzőek. A Leonardo Programban részletes pszichológiai értékelést készítettünk a legfontosabb személyiségekről, s a vizuális alkotó- és elemzőképességek széles spektrumával állítjuk párhuzamba a két szféra fejlődési sajátosságait.

Az ábrázolóképeség több mint egy évszázados kutatástörténete tulajdonképpen a gyermekrajzok, majd egy idő után a festmények vizsgálatán alapult. A formák változásain túl újabban az eszközhasználat, az egyes technikák vélt fejlesztő hatásának felülvizsgálata is téma. (Például: amerikai kutatók szerint tévedés, hogy az óvodás korú gyermeknek főleg vastagon fogó ceruzát és széles nyomot hagyó ecsetet kell adni. Ha nem kapnak lehetőséget a részletgazdag, nagy odafigyelést kívánó ábrázolásra, az íráshoz szükséges finom mozgásokat igen nehéz lesz elsajátítaniuk.) A kevés számú, *plasztikával* foglalkozó kutatás eredményei nagyon érdekes, a rajzolásétól sokban különböző fejlődési utat mutat be. A térbeli alakítás képességét a Leonardo Program környezetkultúrával foglalkozó témájában kiemelten vizsgáljuk. A használati tárgy tervezése és modellezése olyan összetett feladat, amelyet mind az öt pedagógiai modellben részt vevő tanulóval megoldattunk. Célunk a mindennapi élethez közeli vizuális kommunikáció mint sajátos nyelv összetevőinek felderítése és két fontos, de lényegében feltáratlan tevékenység: a *tervező- és tárgyalkotó* képesség fejlődési folyamatainak nyomonkövetése.

Az ábrázolóképeség kutatásának körében talán két téma váltja ki a legtöbb vitát: az egyik a jobb és bal agyfélteke hatása a vizuális képességekre, illetve fordítva: a vizualitás mint a jobb agyfélteke működését kiemelten fejlesztő tevékenység. Az általunk ismert szerzők nem tudják egyértelműen bizonyítani, hogy a vizuális nyelv használata *agyfélteke-specifikus* tevékenység lenne. Ez egyrészt rossz hír azoknak, akik örülnének, ha a rajzról végre egyértelműen kiderülne, hogy nélkülözhetetlen, másrészt jó hír azoknak, akik hisznek a vizuális tevékenységek általános fejlesztő hatásában. Ez a probléma olyan vizsgálati eszközöket és alanyokat (klinikai környezetet és agysérült betegeket) igényel, amelynek igénybevételére nem gondolhattunk, viszont mint fontos, aktuális vitatémát, érdemesnek tartottuk itt megemlíteni.

A másik központi téma a *másolás*. A rajztanítás első évtizedeinek ez a nem túl élvezetes, de kétségkívül hatékony módszere a „gyermekművészet” kultuszával teljesen háttérbe került, majd lassan-lassan visszatért, elsősorban a művészképzésbe. A legújabb kutatások szerint a táblai ábrák, művészeti reprodukciók (sőt: a képregényfigurák) vagy a szomszéd gyerek rajzainak utánzása nemhogy nem árt, de használ a sokoldalú, rugalmas ábrázolási nyelv kialakulásának. A másolás sajátos tanulási folyamat, amely a 6–10 éveseknél különösen inkább interpretációnak nevezhető. A Leonardo Program csaknem minden témájában szerepel ilyen, képpel képet olvasó feladat – a kreatív műelemzéssel foglalkozó 4. modellünkben pedig a szóbeli megközelítésmódokkal szinte egyenrangú elemző eszköz. Kutatásunk valamennyi résztvevője megoldja azt a tesztet is, amely egy képregény megalkotását kívánja, címmel és szöveggel. Úgy véljük, ahogyan a beszédet is, a képi ábrázolás fogásait, konvencionális forma- és színpapcsolatait is az alkotva befogadás teszi automatikusan használható kommunikációs eszközzé. A másolás előnyeit feltáró vizsgálatok azonban keveset árulnak el a másolatok után

dalommal várjuk, igaz-e, hogy Walt Disney és Raffaello képi világa valóban harmonikusan simul be a gyerekek saját forma-repertoriájába.) Akárhogyan lesz is, a pedagógiai konzekvenciák nem maradhatnak el.

A műelemző képesség kutatása

A műelemző képesség kutatási témáiról itt csak igen röviden szólunk, két okból. Egyrészt, mert nemrég jelent meg az a könyv, amelynek témája az újabb külföldi és hazai kutatási eredmények bemutatása (Kárpáti, 1991), másrészt, mert a Leonardo Program öt modelljéből négy elsősorban az alkotóképesség fejlesztését tűzte ki célul. A befogadóképesség – illetve a rajzórák kitüntetetten fejlesztett területe, a műelemző képesség – kutatásában nagy előrelépés várható, ha majd publikálásra kerülnek a J. Paul Getty Alapítvány támogatásával folyó, több tízezer tanulóra kiterjedő tantervfejlesztő munka felmérési adatai. Ebben a kutatásban négy szerepet – a művészettörténész, a műkritikus, az esztéta és az alkotó művész szerepköréit sajátítják el a 10–18 évesek, ebben a fontossági sorrendben. (Mielőtt az alkotás mindenhatóságában hívő olvasó felhördülne: a program az amerikai iskolásoknak készült, akik legtöbbször történelemórán a középiskola utolsó éveiben hall először Európáról, és két országos művészeti-kulturális tudásvizsgálat előzte meg, amelyek eredményeivel igazán nem lehetett dicsekedni.) A négyféle szerep elsajátítását változatos tevékenységek sora segíti, amelyek között persze nem kevés az alkotói feladat és játék. A fejlesztő programokat ismerjük (DBAE, 1985, 1988), a tanulók induló teljesítményét az említett országos mérések és a hasonló európai vizsgálatok eredményeihez hasonlíthatjuk. A programok hatásának felmérése tehát egyszerre szolgálhat lényeges újdonságokkal a kutatás és az innováció számára (I. táblázat).

Remélhetőleg arra is fényt derít majd, amire nehéz magyarázatot találni: minden ellenkező meggyőződésünk ellenére, egyelőre nincs bizonyíték arra, hogy a vizuális alkotóképesség és elemzőképesség összefügg. Minden adat azt támasztja alá, hogy egymáshoz közeli, de autonóm rendszerekről van szó, melyeket sajátos módon kell kialakítani és fejleszteni, majd hidakat létesíteni közöttük. A Leonardo Program 4. modellje ilyen pedagógiai kapcsolatok megteremtését célozza, s az öt modell szerint tanuló valamennyi gyerekkel felvett alkotói és elemzői tesztek eredményeinek összehasonlító elemzése a spontán kapcsolatok meglétére vagy hiányára is fényt derít.

Hollandiában már másfél évtizede kötelezően választható *érettségi*, illetve záróvizsgatárgy a rajz, és nemcsak a gimnáziumban, hanem valamennyi középfokú oktatási intézményben. A Központi Tesztszerkesztési Intézet (Centraal Instituut voor Testontwikkeling, rövidítése: CITO) külön munkacsoportot foglalkoztat, amely – kísérletező kedvű iskolák hálózatának bevonásával – egy-egy évet szán arra, hogy az egyes iskolatípusokra a következő érettségi feladatrendszereket kidolgozza és kipróbálja. Mondanunk sem kell, hogy az ilyen feladatrendszer „rejtett tanterv” is, de jó mércéje a 17–18 évesek aktuális fejlettségi szintjének – tehát a fejlesztést és a képességkutatást egyaránt szolgálja. (Hermans, 1991

A vizuális befogadóképesség kutatási problémái és módszerei (táblázat)

PROBLÉMA	MÓDSZER	Legtöb- bet vizsgált korosz- tály (év)	MEGJEGYZÉS
1. A vizuális befogadás biológiai jellemzői	<ul style="list-style-type: none"> - a látás mechanizmusának vizsgálatai - szemmozgásvizsgálatok - látáslélektani tesztek (ábra és háttér, színfolt, képmás felismerése, méretek, térhatás értelmezése, vizuális memóriateszt) 	0—6	Fontos háttérőltözők: mikro- és makrokörnyezet vizuális kultúrája, nemek
2. Egy vizuális jeltypus befogadásának fejlődése	<ul style="list-style-type: none"> - jelek felmutatása táblán — szemmozgás, mimika, gesztusok, hangok, megnevezés regisztrálása és elemzése - jel és megnevezés társítását kívánó teszt 	0—6	Pl.: alapformák, színek, egyszerű figurák és elrendezések, térbeliség észlelése, színárnyalatok és szinkontrasztok
3. A befogadást befolyásoló tényezők vizsgálata	<ul style="list-style-type: none"> - A jel méretének, színének, környezetének változtatása - a megvilágítás változtatása - mozgatás (a jel vagy néző helyzet változtat) 	0—16	A kulturaközi összehasonlító vizsgálatok fontosak lennének, de nagyon kevés az ilyen. A legtöbb teszt amerikai, az európai standard pedig Nagy-Britanniában készült — angolszász kultúrkörhöz kötődik.
4. Az esztétikai érték megítélésének képessége, az ízlés kialakulása és fejlődése	<ul style="list-style-type: none"> - esztétikus és "elrontott" ábrák, illetve műalkotások és "hamis" hasonmásaik összehasonlítása, választás közöttük - ábrák értékelése "szépség" szerint, értékelő skálán - lakás- és öltözködéskultúra vizsgálatai 	0—16	Az "esztétikai érzék" kialakulását és szintjét az experimentális esztétika, a műalkotások körében végzett preferenciavizsgálatokat a művészetpszichológia végzi. (Sok átfedés)
5. A műelemző képesség vizsgálata (fejlődési szakaszok, a fejlesztés módjai)	<ul style="list-style-type: none"> - képes tesztek (pl.: szín-, szerkezeti és mozgásvázlat és mű párosítása, stílusanalóg mű kiválasztása, fogalmak és műalkotások társítása) - tudásszintmérő tesztek (fogalmak, adatok, definíciók számonkérése) - műelemző esszé (kötött és szabad szempontválasztással) - műelemző szerepjáték (pl. aukció, kiállításrendezés, idegenvezetés, riport) 	3—16	A vizális nevelés eredményességének megítélésére pszichológiai és pedagógiai tesztek egyaránt kell használni. A műelemzőképesség jellemző tevékenységeit lásd a 4. modellnél

tanulmánya a vizsgák követelményszintjének kialakításáról és Schönau, 1991 írása az ábrázolási, tárgyalakotási feladatrendszerekről érinti ezt.)

Az Egyesült Államokban jelenleg két nagyszabású kutatás követel országos figyelmet: a Harvard Project Zero legújabb vállalkozása, a lefordíthatatlan című *Arts Propel*, valamint a Getty Vizuális Művészeti és Nevelési Intézet tantervi programcsaládja. Az *Arts Propel* szakít egy pedagógiai babonával, miszerint káros, ha a gyerekeket a művész szerepkörébe helyezzük, hiszen ezzel olyan feszültséget teremtünk vágyai és képességei között, ami hosszú távon káros a vizuális nyelv fejlődésére. A Harvard Egyetem Pedagógiai Intézetének munkacsoportja szerint ez egyáltalán nem igaz, legalábbis a fiatalabb, az elemi iskola alsó osztályaiba járó gyerekek esetében biztosan nem ez a helyzet. A gyerekek nagy érdeklődéssel figyelik – filmen, dián, sőt, a műtermekben és műhelyekben is –, hogyan dolgozik a képző- és iparművészet mestere, s maguk is szívesen alkotnak ugyanazokkal a módszerekkel, mint a „hivatásosak”. Terveznek szóban és írásban, sokféle vázlatot készítenek, makettet és modellt barkácsolnak, ha építmény vagy tárgy megalkotása a feladat, sőt, fotós és filmes dokumentációt is készítenek egy-egy képi ötlet bemutatására. A program értékelésével foglalkozó fejlődépszichológusok a mű születésének minden fázisát gondosan megörökítik, hiszen számukra ez az újszerű pedagógiai program nem más, mint a vizuális tehetség kibontakozásának és fejlődésének megfigyelési terepe. Formális tesztek csak ritkán használnak, az adatok legfőbb forrása a „portfólió” – a gyerekek képi gondolkodását megörökítő, minden műhelyforgácsot megőrző mappa. (Mikor Howard Gardner, a kutatás vezetője egy, a vizuális nevelés eredményeinek értékelési módszereiről rendezett nemzetközi tanácskozáson ezt az „új” metódust bemutatta, a hallgatóságban helyet foglaló művészettörténészek csak azon vitakoztak, hány száz éve szokásos eljárás a portfólió felhasználása az alkotói teljesítmény megítélésében. Gardner erre egy publikáció címét kérte, amelyben a portfólióról mint értékelési eljárásról olvashat. Ilyet senki sem tudott említeni, ugyanis a művészjelöltek mappáinak értékelésekor sosem volt szokás jegyzőkönyvet készíteni. Gardner és munkatársai tehát a tudományos munkára alkalmassá tették – „standardizáltak” – egy, a művészetben használatos, hagyományos értékelő eljárás, s ezzel a teljes program – az alkotás, a befogadás és a kritika mozzanatai is – a művészeti stúdiók életét idézte fel az iskolában.

Míg az Arts Propel az elit kutatók gesztusa a rajzpedagógia felé, DBAE munkacsoportjaiban a gyakorló pedagógusok legalábbis egyenrangúak a kutatókkal. A J. Paul Getty Alapítvány gondozóinak jóvoltából – akik az alapító művészetbarát végrendeletének a „vizuális kultúra népszerűsítését” célzó záradékába a rajzpedagógiát is beleértették – 1983 óta évente több millió dollárt költenek a vizuális nevelés korszerűsítésére. Ebben a vállalkozásban, melynek „Diszciplínákra Alapozott Rajztanítás” (Discipline-Based Art Education, rövidítése: DBAE) a neve, a kutatók és a fejlesztők, azaz a pszichológusok és a pedagógiai értékelők, illetve a metodikusok és a szaktanárok együttműködésének korszerű modellje alakult ki. Maga a tantervfejlesztő kutatás széles körű felmérő-értékelő munkával indult. Több ezer szaktanácsadótól (art supervisor) kérték be jól működő, mintaszerű rajzpedagógiai programmal bíró iskolakörzetek adatait, majd a tanmenetek elemzésével kiválasztották azokat, amelyek a DBAE legfőbb célkitűzése: a művelt

közönség nevelése, az ízlés és a műelemző képesség fejlesztése szempontjából a legtöbb hasznosítható tapasztalatot ígérték. Ezeket az iskolakörzeteket kutatókból és gyakorló tanárokból álló csoportok látogatták végig, és részletes értékelést készítették a rajzpedagógiai munkáról. (Teljesítménytesztekkel, óralátogatások jegyzőkönyveivel, tanulói munkák elemzésével, tehát kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt.) A felmérési anyagok elemzésében fontos szerepet szántak a település-, illetve az iskolakörzetbe tartozó 5–15 iskola általános jellemzőiről szóló, szociológiai adatokat, interjúkat és fotós, videós dokumentációt tartalmazó ismeretőknek. Az adatok értékelésére felkérték a pedagógiai vizsgálatokra specializálódott Rand Corporation független (tehát egyik rajzpedagógiai irányzat propagálásában sem érdekelt) szakértőit, s az eredményeket egyszerre publikálták tanulmánykötetekben és népszerű nyelven írt, a szülők és oktatáspolitikai döntéshozók befolyásolására hivatott képes kiadványokban. Ez utóbbi a magyar pedagógusnak is hasznos, érdekes, sőt érthető olvasmányt (DBAE, 1985). A legjobb programok alkotóiból tantervkészítői munkacsoportokat alakítottak, a felmérést végző kutatókat pedig megbízták, a továbbiakban is vegyenek részt a kísérleti kipróbálásra szánt tananyagok, taneszközök lektorálásában, az iskolakísérletek megtervezésében és az értékelés lebonyolításában. Ma már több tízezer amerikai iskolás tanul, összesen 20 államban, a DBAE égisze alatt kifejlesztett – hasonló filozófiájú, de igen különböző módszertani elvekre épülő, változatos tananyagrendszerrel dolgozó – rajzpedagógiai programok szerint. A DBAE menedzselésével önálló kutatóintézet foglalkozik, amelynek módszertani folyóirata van, évközi és nyári pedagógus-továbbképző tanfolyamokat, nemzeti konferenciákat rendez és gondoskodik az elkészült és jónak bizonyult taneszközök kiadásáról és terjesztéséről is. (A DBAE programról ír *Eisner*, 1986, illetve az alapelvekről magyarul: *Kárpáti*, 1991.)

Kutatási módszerek a vizuális nevelésben

Vajon kutatásnak vagy innovációnak minősülnek-e ezek és az ezekhez hasonló vállalkozások? 1987-ben, amikor a Leonardo Program tervezéséhez hozzáfogtunk, élet-halál kérdése volt ez, hiszen a Közoktatásfejlesztési Alap még nem létezett. Bármiféle, a pedagógiai gyakorlatot megváltoztatni kívánó vállalkozás csak akkor számíthatott sikerre, ha eléggé meggyőződen tudta bizonyítani magáról, hogy „igazi” kutatás, amelynek csak annyi köze van az innovációhoz, hogy a vizsgálni kívánt problémák éppenséggel egy iskolai program keretei között figyelhetők csak meg. E sorok frójának meggyőződése, hogy a 6–14 évesek vizuális képességeinek vizsgálatához hosszú megfigyelési idő és sokirányú tapasztalatgyűjtés szükséges, tehát nem esett nehezebbre leírni, hogy az öt alternatív tananyag, amelynek kidolgozására majd sor kerül, amilyen melléktermék – a fő cél annak eldöntése, hogy ezek a „fejlesztő eljárások” mikor és hogyan hatnak az általános iskolás korosztályok ábrázolási és elemzési teljesítményeire, illetve teljes mentális fejlődésére. A kutatás megszervezésekor azonban már azonos súllyal jöttek számításba a fejlesztés és kutatás sajátos igényei, hiszen a Getty-dollármilliók helyett forint százazekkel bár, de hasonlóan komplex program volt a cél.

A fent említett munkákban a kutatási módszerek repertoárja igen gazdag. Míg a hatvanas években nem számíthatott komoly szakfolyóiratban való megjelenésre az a kutató, aki nem alkalmazott kvantitatívan értékelhető teszteset vizsgálatában, napjainkra a kvalitatív kutatási módszerek szerepe felértékelődött. (Erről a hangsúlyváltásról tudósít esettanulmányokkal *Boughton, Eisner és Ligtoet*, 1992.) A vizuális nevelésben a következő kutatási módszerek használatosak:

- I. alkalmazott társadalomtudományi módszerek
(pl. esettanulmány, kísérlet, felmérés),
- II. történelmi kutatás
(archív szöveges, rajzi és tárgyi anyagok elemzése),
- III. filozófiai feldolgozásmódok
(főleg esztétikai, fenomenológiai alapkérdések a művészetről),
- IV. etnográfiai módszerek
(kultúrák, országok, települések, szubkultúrák vizuális nyelve és pedagógiája),
- V. oktatástechnológiai és didaktikai kutatások
(tantervek, tananyagok és taneszközök fejlesztése és értékelése).

Az egyes módszerek népszerűségéről jó képet ad az az elemzés, amelyet az Egyesült Államokban 1981–1988 között védett doktori disszertációk absztraktjai és szakfolyóiratainkban közölt tanulmányok áttekintésével szakmánk legnagyobb presztízsű orgánuma, a Vizuális Művészeti Kutatások (Visual Arts Research) egyik szerkesztője készített (*Hardiman*, 1990). A kutatási témákat és a hozzájuk rendelt módszereket számszerűen bemutató áttekintést 2. táblázatunkban közöljük.

A táblázatból látható, hogy bár még mindig igen népszerűek a társadalomtudományokban használatos, jobbára kvantitatív módszerek, a dolgozatok szerzőinek több mint fele más utat választott: témáját kvalitatív, „puha” módszerekkel vélte jobban megközelíthetőnek.

Míg az előbbi elemzés elsősorban a fiatal kutatók érdeklődését és módszertani kultúráját jellemzi, a korábban már többször idézett nemzetközi felmérés válaszdóainak túlnyomó többsége a szakma derékához tartozik. (*Smith és Burton*, 1991, 3. táblázat). Az 6 módszerbeli preferenciáik még egyértelműbben bizonyítják: a vizuális neveléshez kapcsolódó kutatások repertoárja gazdagodik, s a legnépszerűbb eljárások többsége gyakorlat közele, sokoldalú. A kutatói szubjektivitást – szebben fogalmazva: a sajátos érzékenységet, amely a jelenségek értékelésében eligazít – nem titkolják, inkább előnyként értékelik és szívesen alkalmazzák. Meglepő, hogy a néhány éve még kuriózumnak számító kultúráközi, szociológiai elemeket tartalmazó kutatási módszerekről a válaszdók 46,6%-a vallja, hogy nagyon szívesen alkalmazza, 27,8% szívesen, és csak 5,4% véli úgy, hogy ezek a módszerek nem megfelelőek. Hasonlóan népszerű a kortárs művészet befogadásának elemzése, tehát egy másik, jobbára esztétikai megközelítést kívánó módszerek köre. Ezt 39,6% helyezi a „nagyon érdekel” kategóriába, további 23,6% az „érdekel” választ jelölte meg, s csak 6,8% utasítja vissza ezt a módszert.

A disszertációk tartalma és módszerei
1981—1988

Kutatási témák	Kutatási módszer					Összesen
	I.	II.	III.	IV.	V.	
1. Múelemzés, műkritika	51	0	13	10	31	69
Esz­tétika	2	0	15	0	0	17
Összesen						86
2. Műalkotás, kreativitás	44	2	10	30	2	61
Esz­tétika	0	0	6	0	0	6
Összesen						67
3. Rajzpedagógiai programok, projektek, klubfoglalkozások	46	5	71	5	21	84
Hátrányos helyzetűek rajzoktatása	8	1	3	0	3	15
Művészetterápia	6	0	2	0	0	8
Művészetpedagógiai elméletek	1	4	16	2	0	23
Közoktatás és rajzpedagógia	11	8	1	1	0	21
Tanterv	7	2	1	1	1	12
Szaktanácsadás, konzultáció	3	0	0	0	0	3
Művész/ tanár szerepkör	9	10	4	0	0	23
Az oktatási környezet	3	0	2	2	0	7
Számítógép és video	12	0	3	0	2	17
Visszacsatolás, motiváció	2	0	0	0	0	2
Rajzpedagógus-pálya	3	0	0	0	0	3
Kutatási módszerek	1	0	0	1	0	2
Összesen						220
4. Művészettörténet	11	29	10	9	2	61
Oktatás intézményei	9	9	4	1	2	25
Kulturális kérdések	1	2	1	13	0	17
Összesen						103
ÖSSZESEN	230	72	98	40	36	476

- I. Alkalmazott társadalomtudományi
 II. Történelemtudományi
 III. Filozófiai
 IV. Néprajzi
 V. Oktatástechnológiai kutatási módszerek

2. táblázat

Kutatásra leginkább érdekesnek tartott témák

Minta: 445 rajzpedagógus, főleg angolszász országokból.
Egy válaszadó több témát is megjelölhetett.

Téma	Nagyon érdekel		Érdekel		Nem érdekel	
	(fő)	(%)	(fő)	(%)	(fő)	(%)
Művészettörténet	55	12,36	74	6,79	47	10,56
Műkritika	92	20,67	135	12,40	36	8,09
Esztétika	165	37,08	99	22,25	18	4,04
Műhelymunka	70	15,73	63	14,16	57	12,81
DBAE	90	20,22	77	17,30	67	15,05
Kreativitás	134	30,11	82	18,43	46	10,34
A pedagógiai értékelés problémái	152	34,16	84	18,88	14	3,15
Video és számítógép	93	20,90	100	22,47	23	5,17
A vizuális befogadóképesség vizsgálata	78	17,52	82	18,43	33	7,41
Multikulturális és kultúráközi problémák a rajzpedagógiában	90	20,22	101	22,70	8	1,80
Szociális tényezők és rajztanítás	92	13,26	85	19,10	36	8,09
A feminizmus a rajzi programokban	59	6,29	69	15,50	66	14,83
Szakfelügyelet /iskolavezetés	28	4,94	38	8,54	50	11,23
Egyéb	22	4,94	0	0,00	0	0,00
ÖSSZESEN	1220		1089		501	

Forrás: Smith és Burton, 1991.

3. táblázat

A klasszikus, a vizuális képességek fejlődését „tisztán”, tehát a pedagógiai vagy társadalmi kontextustól függetlenül vizsgáló munkák 38,2%-ot kaptak a „nagyon érdekel”, 31,7%-ot az „érdekel” és 7,6%-ot a „nem érdekel” kategóriában. A legnépszerűtlenebb kutatási módszer a fenomenológiai megközelítés (24,5%), de magas a negatív válaszok aránya a filozófiai elmékedéseknél is (14,2%). Úgy tűnik, a szakma módszertani repertoárjának két pólusa kiegyenlítődött – a korábbi, hasonló vizsgálatokban diagnosztizált, egyértelműen teszteléses képességekutatásra orientált, laboratóriumcentrikus munka mellett lényeges szerepet kapnak a művészetet és pedagógiáját a maga természetes közegében vizsgáló kutatások (Smith és Burton, 1991, 3–5. p.).

A kvalitatív kutatások méltatását választotta témájaként egy, a vizuális nevelés újabb elméleteit áttekintő tanulmány is, amely – jellemző módon – éppen a folyóiratban jelent meg, amely a legutóbbi időig szinte nem is közölt ilyen jellegű, féltudományosnak ítélt frásokat (Stokrocki, 1991). A szerző kiemeli: a kvalitatív megközelítésnek olyan előnyei vannak, amelyeket a pedagógiai gyakorlat korsze-

rűsítését célzó empirikus kutatómunka semmiképp sem nélkülözhet. A vizuális képességek vizsgálatakor például igen fontos az eredmények korrekt interpretálása, s ehhez az iskolákban végzett, lehetőleg fotókkal dokumentált környezettanulmány, az azonos típusú kontrollintézményekben tett látogatásokon készült órajegyzőkönyvek, video- és magnófelvételek összevetése a kísérletező pedagógusok tanóráin látottakkal. Ismerni kell a fejlesztésben részt vevő szaktanárok és külső szakértők vélekedéseit – és ezek változásait – a kutatás tárgyát képező pedagógiai problémákról, hogy a program iránti attitűdjük, innováló magatartásuk nyomon követhető legyen. Folyamatosan rögzíteni kell a tananyagban, módszerekben, szervezésben tett változásokat, s ezek viszonyát a kiinduló kutatási elképzelérendszerhez. (Hazánkban Zsolnai József nyomán ezt a módszert vagy inkább életformát nevezik *akciókutatásnak*.)

Fontos a tanulók teljes vizuális kultúrájának a megismerése és lehetőség szerinti befolyásolása is – beleértve „művészetfogyasztó” és egyéb szabadidős szokásaikat, a ruházatban, a hajviseletben, az arc- és testfestésben megnyilvánuló vizuális szubkultúrát, amelyben ők, szüleik és tanáraik élnek. Mindehhez az kell, hogy az értékelő szakember szinte „együtt lélegezzon” a kísérlettel, hogy egyszerre, *egyidejűleg* végezzen kutató és fejlesztő tevékenységet. Bár a szakirodalomban újabban megfigyelhető a „ló másik oldala effektus”, a hagyományos teszteljárások teljes elvetése, a legnagyobb hatású, legtöbb új eredményt hozó kutatások apparátusában azért ezek továbbra is megtalálhatók.

A Leonardo Programnak *két, egyenrangú része van: a vizuális alkotó- és befogadóképesség vizsgálata* egy hosszabb fejlődési folyamat – három teljes tanév – eredményeinek nyomon követésével, *és öt alternatív rajzpedagógiai modell kidolgozása* az általános iskola szakaszai számára. A két munkarészt összekapcsoló *problémakörök*:

- igazolható-e a vizuális nevelés szakembereinek régóta hangoztatott, de igen kevés adattal bizonyított érve, hogy *a rajztanítás globálisan fejleszti a szellemi képességeket*, a kreativitást és az intelligenciát?
- *milyen fejlődési összefüggések, kapcsolatok fedezhetők fel az egyes vizuális képességelemek (elsősorban az eddigi eredmények szerint független alkotói és befogadói szféra) és a vizuális, illetve mentális képességelemek között?* Az egy-egy részterületre koncentráló, markáns profilú rajztanítási programok vajon alkalmasak-e a teljes vizuális képességrendszer fejlesztésére?
- *mennyire jók modelljeink: hatásosan fejlesztik-e a programjukban megcélzott képességcsoportot, s hogyan hatnak egyenként, sajátos fejlesztő eljárásuként a személyiség mentális fejlődésére?*

Napjainkban a rajzórakon ismét változik a kép, a szó szoros és átvitt értelmében egyaránt. *A rajztanítás története a művészi és a technikai szemléletmód változásainak története.* A múlt századi rigorózus *rajztanításból* kialakult korlátalan és parttalan *művészetpedagógia* századunk harmincas éveiben búvópatakként alámerült, hogy később újra előtűnjön, s a képességfejlesztés különféle – iskolás vagy éppen akadémikus – rendszereit időről-időre kikezdje és fellazítsa.

A „tantervtagadó” korokkal századunkban a legrészletesebb (igaz, a világ nyugati felében csak egy-egy iskolakörzetben, országrészben bevezetett) előírások korszakai váltakoztak. A háború utáni, a művészi kifejezést terápiának használó – később itt, a mi környékünkön propagandává degradáló – „esztétikai nevelés” irányzatát a hatvanas-hetvenes években ismét sajátosan technikai orientációjú tananyagok váltották fel. A „vizuális kommunikáció” nevű pedagógiai irányzat a modern médiák nyelvének birtokbavétele volt, a rajzpedagógia így indult el az új technikákkal – egy új esztétikum felé. Mivel szakmánk tényleg Jázon hajója, s a benne utazó sok Argonauta nem mindig ért egyet abban, hogy a hajó mely része szorul sürgős cserére, a hetvenes években a teljes demokrácia, a tökéletes szabadság váltotta fel az erős pedagógiai korstflusokat. Már az 1978-as magyar tanterv is a rajztanár „alkotó aktivitására” számított, s előírásai inkább javaslatok voltak, követelményei pedig igen sokféleképp interpretálhatók. A nyolcvanas években nem is következhetett be más, mint az Új Tárgyilagosság kora – a nemzeti alap-tantervek és vizsgarendszerek ideje. Ez a kortárs művészetből vett elnevezés jól érzékelteti a megváltozott viszonyt, amely a pedagógia országos döntéshozóit műveltségi területükhöz fűzi. A Leonardo Program egyszerre szolgálja a helyi tantervfejlesztés céljait, és értékelési rendszerével a nemzeti vizsgarendszer kialakítását is.

Eszztétikai nevelés – iskolával

„A szülők és a gyerekek előzőnlötték a teret, és felsorakoztak a fűrészporral kijelölt alapvonalak mentén. A levegőben a várakozás izgatottsága érződött, mindenki várta, hogy elkezdődjék az ünnep. Először énekeltek, majd egy percre megfogták egymás kezét. A kanyargós emberi lánc egy épület alaprajzát mutatta. (...) »Ha mindenki segít, biztosan sikeres lesz a mű! Ez lesz a legszebb iskolaépület a világon!« – szólt a tanár, majd mindenki ásót fogott, s megkezdődött az alapok kiásása. Néhány perc múlva megjelentek a munkagépek is, hatalmas teljesítményük láttán az emberek erőfeszítései neveléseseeknek tűntek. De a szülők, a gyerekek és a tanárok tudták, mennyire fontos, hogy együtt legyenek az új iskola születésének kezdetén.» (Raab, 1982, 9–10. p.)

Mivel a Leonardo Program koordinációját a Magyar Iparművészeti Főiskola Művelődéseméleti és Tanárképző Intézete végezte, kézenfekvő volt, hogy a kutatás részeként kísérletet tegyünk az iskolai környezet felmérésére is. Fontosnak tartottuk megismerni, *hol* folyik majd a vizuális kultúra új modelljeinek kidolgozása: milyen környezetben kell megszületnie vagy továbbfejlődnie a korszerű esztétikai nevelés modelljeinek.

A felmérést a rajztanárok szervezték, de korántsem egyedül végezték: a mindennapi munka környezetével való szembesülés élménye, indulata magával ragadta az iskolák, a vizuális nevelés iránt elkötelezett, nem inkább kutatók és más szakemberek közösségét is. A tanárokat a felmérésben lelkesen és igen kritikusan támogatták diákjaik: szövegekkel, fotókkal, rajzokkal, tervekkel. Ezek a feladatok mind a látható világ, az ember alkotta környezet megismerésének tantervi előírásait valósították meg, igaz, ezúttal „élesben”, és reménykedve: amit feltárnak, amit elgondolnak, nem csupán bájos gyermekrajz marad.

Kezdetben úgy tűnt: érdemes kívül-belül alaposan megnézni az iskolát, talán megváltoztatható, ami alkalmatlan, csúnya, idétlen. F. Vankó Ildikó népművelő-ergonómus, pompás új gimnáziumaink működési tervének készítője, kitűnő építész tanácsadója adott szempontokat a felméréshez. Szép Ilona belsőépítész, a koordináló tanárképző centrum környezetkultúra oktatója, számos közoktatási témájú pályázat nyertese pedig az igények megfogalmazásában segítette az iskolák használóit. A következő *felmérések* készültek:

- az iskolaépületek története;
- a jelenlegi állapot pontos dokumentációja;
- a helyiségek mérete, eredeti és mostani funkciója;
- a berendezés, a felszerelési tárgyak leírása;
- az udvar, a kert jellemzői;
- a használók véleménye a terekről és a tárgyokról: interjúk és kritikák, fotók és rajzok;
- elképzelések a legszükségesebb változtatásokról – (kép, szöveg).

Az olvasó joggal kérdezheti, mi indíthatta a tíz iskola amúgy is túlterhelt lakóit arra, hogy ilyen részletesen ismertessék körülményeiket és vágyaikat. Olyan naivak még kezdetben sem lehetnek, hogy azt higgyék: ha elég precízen panaszkodnak, mindjárt lesz új épület és bútor. Nos, a rajztanárokat és szövetségeseiket egy régi felismerés indulata hajtotta: hogy esztétikumról, kultúráról csak szép, emberi léptékű, izléses és jól használható környezetben érdemes beszélni. A tíz iskolából hármat találtak ilyennek, a többiben, az állandó „helyi erőfeszítések”, a számos apróbb-nagyobb eredmény ellenére az iskolai környezet nem felelt meg a tanárok és diákok jogos igényeinek.

A vizuális nevelés innovációjával foglalkozó kutatás az ország átlagos, tipikus iskoláiban kapott helyet, hiszen a kiválasztás egyedüli szempontja a rajztanár kompetenciája és vállalkozókedve volt. Éppen az 6 példájuk igazolja: lehangoló környezetben is lehet névös vizuális nevelőmunkát végezni.

Akkor hát miért adjuk közre mégis tapasztalatainkat? Véleményünk szerint ugyanis a rajzterem – vagy az esztétikai nevelés többi iskolai színtere – nem lehet elkülönített „szent hely”, a „szépség diplomája” az ország oktatási intézményhálózatának zömét kitevő csúnya és rosszul működő épületekben. Nem elég dicsekedni az új, (egyelőre még) csillogó-villogó iskolaépületekkel, hanem sürgős cselekvési programot kell kidolgozni a régiek rehabilitálására. A „helyi erő”: a hazulról hozott cserép virág vagy szobafestő apuka hétvégi munkája már nem segít – *környezettervező szakemberek* csoportjára van szükség, akik feltárják a legjellemzőbb „környezeti ártalmakat” és felújítási, átalakítási modelleket adnak. Természetesen pénzre is szükség van, hogy milyen sok pénzre, azt munkacsoportunk – túl az „ártatlanság korán”, a tervek anyagi igényeinek összegyűjtésén – immár pontosan tudja. Az is nyilvánvaló, hogy a gyerekek látásnevelése most nem (most sem) tartozik a legfontosabb feladatok közé.

Felmérésünk néhány tanulságának közreadásával mindenesetre szeretnénk felhívni bírálóink és barátaink figyelmét: ebben a környezetben a vizuális nevelés szinte tehetetlen. A legigazabb esztétikai elv is nevétségessé válik, ha a diák felemeli a fejét és körülnéz, ha kilép az ajtón és a mosdóba indul, ha eléje teszik a csorba tányért az étkezőben. Tanulóink többsége rendezett otthonokból, jó (néhányuk pompás, méregdrága) ruhában érkezik, hogy tanuljon. Az általános iskolás kisdíák értékrendje főként itt alakul, s hogy ebben milyen szerepet kap a vizuális kultúra megőrzése, az alkotás és alakítás tisztelete, az közismert a szociológiai vizsgálatokból (l. S. Nagy, 1984).

A vizsgálatok konklúzióiban főként a rajztanítást hibáztatják, s bizonyosan van ebben sok igazság. Mi azonban – miközben azon dolgozunk, hogy ez is jobb legyen, szeretnénk felhívni a figyelmet két véleményre. Az egyik (nem rajz szakos) kollégánktól származik, aki, amikor meghallotta, mire készülünk, csak ennyit mondott: „Esztétikai nevelés? Itt?” – és körbemutatott az iskolán. A másik egy nagykovácsi nyolcadikos tömör fogalmazványa. A lap tetején a megadott cím: „Az én iskolám”. Alatta egyetlen mondat: „Nem az enyém”.

Az iskolaépületek története

A tíz kísérleti iskola között akad múlt századi parasztházból átalakított „szükség-tanoda” és frissen épült „közoktatási gyár” is. A demográfiai hullámok növelésével-fogyásával bővültek s maradtak félbe ezek a házak. Az átalakításokban közös: az esztétikum és a funkcionalitás egyaránt rendre háttérbe szorult.

A Baranya megyei Gödre iskolájának magját például 1948-ban sajátították ki egy Illés nevű családtól. A mostani épület egy részét ebből a házból és a gazdasági épületekből alakították ki, majd fokozatosan beépítették a gazdasági udvart, s a házhoz egy-egy újabb tantermet ragasztottak. Végül az udvaron álló gazdasági épületeket lebontották, és helyükre emeletes betonházat emeltek. Később megvásárolták az iskolával szemben lévő házat is, ahol technikai műhely, honismereti kiállítás és szakköri helyiségek kaptak helyet. Jelenleg a gödrei iskola két parasztházban és a közjük ékelt beton épületekben működik, udvara is betonozott, s a házak közötti, kb. ötméteres szintkülönbséget megint csak betonépfémnyek hidalják át.

A miskolci 20. számú iskola 1978-ban épült, egy falanszterszerű lakótelep közepén. Az eredetileg tervezett 670 tanuló helyett most 1500 látogatja, de volt idő, amikor 2000 gyereknek kellett helyet találni a kötött rendszerű panelépületben.

A sajoszentpéteri Kossuth Lajos Általános Iskola őst a múlt században építették helybeli mesterek, és a feljegyzések szerint „igen tetszetős és szemrevaló” volt. A 8 tantermes állami népiskolát az 1950-es években kibővítették, az udvaron húztak fel két tantermet. 1980-82-ben nagyobb felújítás történt. A két új szárny egyike a régi épülethez csatlakozik, s bár panelből készült, legalább sátozott formájával igyekszik illeszkedni a régi házhoz. A másik szárny külön álló, lapos tetejű doboz – egyszer majd újabb emelet kerülhet rá.

A szegedi Gedői Általános Iskola szép, modern épületét belülről kellett folyamatosan átalakítani, hiszen a kertváros kiszolgálására készült iskolának egy új városrendezési koncepciónak köszönhetően rövid idő múlva egész lakótelep kiszolgálására kellett vállalkoznia. Ami történt, tipikus: „Az egyre fejlődő városrész ontotta a gyerekeket, de akkoriban csak ez az egy iskola volt a környéken. A gyereklétszám a duplájára nőtt, minden évfolyamból párhuzamos osztályok indultak, s a tanári kar létszáma is megduplázódott. Ekkor már műszakváltással kellett tanítani, de a korábban előadóteremnek és az úttörőszobának készült termekbe is osztályok költöztek. Egy-egy új iskola megépítése átmenetileg enyhítette a zsúfoltságot, de az újabb és újabb lakóházak átadása megemelte a létszámot. (...) Először a szertárakat alakítottuk át tanteremmé, majd a szolgálati lakásból készült szükségstanterem, végül a közelben lévő barakképületben kaptunk 4 tantermet. 1985-ben fél tanteremmel bővült iskolánk, ahol nyelvi labort rendeztünk be. Az iskola 8 osztályos, tagozat nélküli épületnek készült. Sem pincét, sem padlást nem terveztek hozzá, a szertárakból tantermeket alakítottunk ki. (...) 1983-ban angol tagozatos iskolává alakultunk, majd 1984-ben az egyik 5. osztályban rajz tagozatos kísérlet indult...” (Lázár Pálné szaktanácsadó rajztanár)

Egy kivételével (ez az esztergomi József Attila Általános Iskola) a tervezők, átalakítók nem fordítottak gondot arra, hogy kikérjék a nevelők véleményét:

milyen környezetben szeretnének dolgozni, milyen termeket tudnának igazán jól használni. Így aztán, amikor levonultak az építők, lehetett választani: „vagy megszoksz, vagy ...”

„A közelmúltban épült mezőkövesdi Mező Ferenc Általános Iskola tervét nem tárgyalták meg az iskola leendő igazgatójával. Nagy kár volt! Mind gyakorlati tapasztalataira építve, mind azért, mert rendkívül kreatív ember, sok hasznos tanáccsal szolgálhatott volna az iskola tervezőinek és kivitelezőinek. Így sok hiányosságot kiküszöbölhettek volna, ami később sok bosszúságot okozott.

Az iskola birtokbavételének pillanatában terepszemlét tartott nagyon fiatal tantestülete tagságával. Lépésről lépésre haladva együtt határozták meg, minek hol lesz a legjobb helye, hol szükséges máris sürgős átalakításokat végrehajtani. Azonnal hozzáfogtak a haditerv végrehajtásához. Ahol kellett, válaszfalakat bontottak, ajtót vágtak (...) (Mindez engedély nélkül történt, mivel tudták, hogy ezt számukra senki sem engedélyezte volna.) Éjt nappallá téve, hétvégeken, tavaszi, nyári szünetben dolgoztak az iskola igazán célszerűvé, otthonossá és szebbé tételén.” (Murányi József rajztanár)

Ez az iskola egyébként egyik a három közül, amellyel használói teljesen meg vannak elégedve. Hogy mennyire tisztességes és célszerű ilyen erőfeszítésekre „kötelezni” egy-egy iskola pedagógusait, annak megítélését az olvasóra bizzuk. Az eredmény mindenesetre szívderítő: a tíz iskola mindegyikében buzgón és sikeresen „környezetátalakítanak”, ha nem is vállalkoznak arra, hogy – mint a mezőkövesdiek – kalapácsot fogjanak egy vadonatúj, ám használhatatlan épületre. A jelenlegi magyar iskolaépületeket ugyanis elég nehéz rendeltetésszerűen használni, s ennek csak egyik oka az, hogy tényleg bekövetkezett az – egyébként előre látható, számításba vehető – demográfiai hullám. Az alapprobléma az, hogy a legutóbbi időkig, úgy tűnik, egyetlen építő sem vette számba, *hogyan működik* egy iskola, mi történik az egyes helyiségekben. Ami az esztétikumot illeti: a múlt században és a század elején épült házak többsége szépre, az oktatás szelleméhez méltóra sikerült. Az átépítések azonban „kivégezték” a hajdani építőmesterek alkotásait – így egyszerre jutottunk használhatatlan és nézhetetlen iskolaépületekhez. Röviden és bizonyára pontatlanul, számunkra ennyi az épületek sorsából, történetéből levonható tanulság.

Az iskola környezete

A szűkebb és tágabb környezet, amely körülveszi, *befogadja* az iskolát, szintén fontos része a gyerekek fizlésének, vizuális szemléletét alakító esztétikai határendszernek. Ahol lehet, a rajztanárok kiaknázzák ezt a hatást, ahol nem, ott igyekeznek kiküszöbölni a „környezeti ártalmakat”.

A miskolci 20. számú iskola, a lakótelepi oktatási nagyüzem például gyönyörű természeti környezetben épült. A szintén Borsod megyei Szomolya a Bükk lábánál fekszik, vulkános talajában ma is épen megcsodálható barlanglakásokat alakítottak ki az itteni emberek. A kőfaragás mesterségének helyi emlékeiben is bővelkedik ez a település, amelynek házairól a népi építészet hagyományai és a 2. világháború utáni építési divatok egyaránt leolvashatók. Mindez része Tóth Tibor rajztanár programjának, amely a környezetkultúrát a vizuális kultúra részeként

tanítja. A Janus Pannonius Tudományegyetem 1. sz. Gyakorló Általános Iskolájának rajztanára, Eszteri Zsolt így jellemzi a helyet, ahol iskolája áll:

„Történelmi környezetben, történelmi épületben tanulnak gyerekeink. A közelben számos olyan múzeum, kiállítóhely van, amelynek elérése nem okoz problémát. (...) Ezeket a kiállítótermeket természetes bázisként alkalmazzuk az oktatásban. De nemcsak a múzeumok vannak elérhető közelségben, hanem történelmi emlékhelyek, parkok, terek, épületek is. Ez a szép és nagymúltú környezet az, ami talán kárpótolhatja intézményünk tanulóit és tanárait az iskola épületével kapcsolatban.”

Érdekes módon ott, ahol a közművelődés „házhoz jön”: az Általános Művelődési Központtal egybeépült iskolákban az oktatási intézmény és környezetének viszonya már nem ennyire harmonikus. Nagykovácsiban például az ÁMK sohasem jelentett igazi kapcsolatot a falu és az iskola között. A kettős funkciójú helyiségek egyik feladatuknak sem feleltek meg tökéletesen, s hogy maga az épület hogyan illeszkedik a környező tájba, arról hallgassuk meg egy 8. osztályos lány véleményét:

„A falut elrontotta ez a szörnyű alakú épület. Koszos, piszkos, tele van szeméttel. Ez az unalmas betontömb magával a létevel ellentéteket állít tanárok és diákok között. Jó lenne, ha színes, vidám, közvetlen lenne.”

Bizony jó lenne, hiszen ez a falu csodálatos természeti környezetben fekszik, a házaknak határozott, helyi karakterük van. A betontömbbe kényszerített pedagógusok lelkes és elszánt csapata mindent megtesz, hogy feledtesse a riasztó külsőt, és bekapcsolja környezetébe ezt az iskolát. Ám mihelyt a közösséget beljebb invitálják, rögtön kiderül: a tipikus magyar iskola helyiségei még a szigorúan vett napi oktatási feladatokra is alig használhatók.

Az iskola belső terei

„Bár az 1. sz. Gyakorló Általános Iskola néhány év múlva már százéves lesz, s ennek a száz évnek a patinája, varázsa érezhető intézményünk egészében, maga az épület elkeserítően, s bizony kiábrándítóan néz ki. Különösen igaz ez a belső terekre (folyosók, osztályok, étkező) vonatkozóan, amelyek nemcsak rosszul működnek, de eklektikusan szedett-vedett benyomást keltenek.” (Eszteri Zsolt rajztanár)

Hogy milyen egy átlagos magyar iskola, azt mindenki tapasztalatból tudhatja. Ha sikerül megtalálni az örökké zárt főbejárat helyett funkcionáló kisajtót, és átjutunk a tágas és értelmetlen portásfülkén, ahol általában két árva felső tagozatos ül – ahelyett, hogy az órán ülne –, végre alaposan körülnézhetünk. Ne csodálkozzunk, ha első pillanatra szinte semmit sem látunk. A legtöbb iskola fogadótermében ugyanis sejtelmes félhomály uralkodik, ami a legutóbbi időkig nem is volt olyan nagy baj, hisz így legalább nem kellett megcsodálnunk az aulába zsúfolt *mozgalmi giccseket*. A mi iskoláinkban persze van szava a rajztanárnak, nemcsak plakátfestőként, hanem a belső terek díszítőjeként is kibontakoztathatja fantáziáját, de egységes vizuális képet adó, harmonikusan bővíthető iskolai tároló, installációs és piktogram-rendszerek előállítására a rajzszerterben nem igazán van

mód. Ezek nélkül pedig a közlekedőterek, zsidongók arculata a lezüllött keleti bazárokéval vetekszik.

Ahol lehet, a szükségből erényt csinálnak: így lett a miskolci 32. sz. Ady Endre Általános Iskola ablaktalan, hodály-méretű és -arányú földszinti folyosójából Kecskemétiné Törő Irén rajztanár szervező munkája nyomán iskolagaléria. Eszteri Zsolt Pécsen Horváth Dénes és Rétfalvy Sándor kutatási témájának közreműködőjeként a színlátás és színnel való alkotás problémáin dolgozik, s eredményei felhasználásával szeretné feloldani iskolája fogadóterének ridegségét. Az aula és a kapcsolódó folyosók színdinamikai tervét szeretné elkészíteni tanítványaival, s a belépéskor legszembetűnőbb, csupasz falra kerámia kompozíciót tervez. Esztergomban, a József Attila iskolában, amely a város legmodernebb iskolája, a fogadóter tágas, a zsidongó három szint magasságú, körfolyosós rendszerű, és csupa fény. Ezt a teret is el lehet persze rontani – például úgy, ha szürkére vagy katonai zöldre festjük, hogy olyan képet nyújtson, akár egy börtön. (Mint Rejtőtől tudjuk: „A batáviai fogházban a fal végig zöld olaj, sárga szegéllyel...” Nos, nagyon sok magyar iskolában hasonlóképp.) „A falakat a szokványos 'hivatalizöld' olajfestéklábazat és fehér meszelés borítja. Az ajtókat, ablakokat valamikor fehérre mázolták. Az aljzat barnás, szürkés. Ezek a felületek igen dominánsak, mert általában csupaszak. A bútorok színe drapp, okker, valamilyen zöld, barna és ezzel vége. Nem értem, hogy a több ezer színrnyalattól miért ezek a színek a privilegizáltak? Hol vannak a napsárgák, türkiszek, pirosak, rózsaszínek, mohazöldek a falról, a bútorokról? Miért kell kinéznie egy iskolának úgy, mintha kulimással öntötték volna le?

A legkevesebbe talán a színvilág megváltoztatása kerülne, de ez lenne az egyik leghatásosabb, legpozitívabb változás.” (Deszpot Gabriella tanár, Nagykovácsi) Az esztergomiak a földszinttől a mennyezetig virágba öltöztették az aulát. A korlátokon nagyméretű futó dísznövények indáznak, kellemesen tagolják a teret. A belépőt óriási télikert fogadja, a gyerekek a szüneteket télen is a zöldben töltik. Virágok köszöntik a sajszentspéteri gyerekeket is, akik egy régi iskolaépülethez kapcsolódó modern szárnyban tanulnak. A zsidongó tágasságára Esztergomban szükségük is van, hiszen az osztálytermekben még ebben az alig hatéves iskolában is elviselhetetlen a helyszűke.

A zsúfoltság, szűkösség valamennyi iskolánkban alapélmény. A tanárok higgadtan, a változásban egy cseppet sem bízva közlik, hogy pl. a miskolci 20. sz. iskolában a 640 gyerekre tervezett tornatermet ma 1800-an használják, a kiszolgáló helyiségeket folyosóvégek lefalazásával alakították ki, s az iskola három épületet bérel a környéken, ahonnan tíz perc gyaloglással érhető el az „anyaintézmény”. A környezet, amelyben a gyerekek életük nagy részét eltöltik, sajátos *tér-élmények* forrása is. Az esztétikai nevelés része az is, milyen helyiségekben, hányan és hogyan mozoghatnak a tanulók, milyen látványt kínálnak iskolai tereik. Van-e saját, „belakható” világuk – s a pedagógusoknak elegendő-e az életterük? Tanári szoba minden iskolában van, még sincs olyan bútorcsalád, amely az itteni igényeknek megfelelne. A menedzserek tágas irodáikba tucatnyi irodabútor-családból választhatnak megfelelőt, de a tanáriiban jól elhelyezhető, kisebb méretű, bőséges tárolóhellyel ellátott íróasztal, polcrendszer nem kapható. A belsőépítészeti tervezés hiánya és a pénzszűke talán itt érezhető a leginkább. Nem vitás,

hogy ez a helyiség is nevel, értékeket közvetít: ha a diák belép ide, pontos képet kap arról, mennyire becsülik meg az oktatókat ebben a társadalomban. Ami az esztétikai nevelést illeti – ez a hely akár modell is lehetne. Hiszen a pedagógusok pontosan tudják, milyen is egy szép, pihentető és munkára inspiráló környezet:

„Mindenkinek legyen saját íróasztala sok fiókkal, saját széke, szekrényrésze, asztali lámpája. Elegáns, de vidám legyen: visszafogott, diszkrét hangulat, nyers szövött textilek, kevés nemes növény, festmények. Minden szép tárgy szabadon mutassa magát. Térrelválasztók biztosítsák a szeparáltságot és a társalgó kialakítását: fotelokkal, könyvsarokkal, pasztell színhatás, neon helyett lámpavilágítás kelene.” (Dr. Szedlacsek Györgyné tanár, Miskolc, 32. sz. Ady Endre Ált. Iskola)

Gödren a tanárok rangsorolták, milyen tulajdonságokkal bírjon a tanári szoba: 1. praktikum, 2. kényelem, 3. higiénia, 4. szépség, 5. társasági életre való alkalmasság, 6. flexibilitás, 7. szeparáltság. A felsorolt stílusok közül a nevelők több mint fele a „szivárványos, vidám” környezetre szavazott. Az iskolák költségvetése azonban jelenleg még arra sem elég, hogy a legszükségesebb felújításokat elvégezzék. A régebbi iskolákban a tanári szoba tehát marad, mi volt: hű tükre a pedagógusszakma helyének a társadalmi hierarchiában.

A WC-k és az étkező állapotáról sokat írtak már. Szerencsére a mi iskoláinkban ezekben a helyiségekben a higiéniai problémákat – rengeteg fáradtsággal – megoldották. Ami helyi erőből nem megy: a megfelelő étkezési és tisztálkodási eszközök és bútorok megtervezése, gyártása. Olcsó, szép és nehezen rongálható kézszártó kellene például, a gyerekek méreteihez igazodó szaniter kerámiák (nem csak az óvodában fontos, hogy elérjék a kézmosót!), és könnyen kezelhető, igényességre nevelő étkezészet. Ez is az esztétikai nevelés része, sőt, az emberhez méltó életé is. A gyerekek igen indulatos írásaikban ezt meg is fogalmazzák. Nem tagadják, hogy maguk is hibásak abban, hogy ez a környezet így alakult: „Hiába akarják a tanárok, hogy tisztaság legyen, ha a gyerekek nem akarják” – írja egy nagykovácsi nyolcadikos. (Érdemes lenne azonban elgondolkodni azon, mennyiben „hibás” a rosszul tervezett, használhatatlan, csúnya bútorokkal berendezett környezet abban, hogy a gyerekek nem tartják fontosnak, hogy vigyázzanak rá?) Így vagy úgy, a környezettel szembeni attitűdök már kisiskolás korban kialakulnak, s később sem változnak sokat. Nem véletlen, hogy Magyarországon a közétkeztetés olcsóbb színterei, a munkahelyi étkezők és önkiszolgálók, illetve az éttermekben, középületekben található mosdók igazi balkáni képet mutatnak. Az „indíttatás” adott – akármilyen tisztán tartják is, a vedlett, használhatatlan eszközök, a csúf terek látványa beleivódik a gyerekekbe, és meghatározza későbbi viselkedésüket. A környezet nevel.

A tanterem

Íme a környezet, amelyben nevelni és oktatni kellene, ahogy a nagykovácsi gyerekek látják:

„Az én iskolám elég rozoga állapotban van, mert be vannak törve az ablakok, a radiátor folyik, a padok szétesnek. Én korszerűbbnek képelem el.” (7. osztályos fiú)

„A folyosón a szekrényeket fel kellene újítani, vagy kicserélni, mert cefetül néznek ki. A berendezéseket meg kéne másítani, mert már dög unalmas. Az osztályokban lévő mosdókat meg kéne javítani és függönnyel elkeríteni.” (7. osztályos fiú)

„A termék nagyon sivárak, a padok kényelmetlenek, ferdítik a hátat. Olyan egyhangúak a termek, mert mindig ugyanúgy helyezkednek el a padok.” (8. osztályos lány)

„Szerintem nem ilyen egy normális iskola, mint ez.” (8. osztályos lány)

A nagykovácsi iskola tanulója sajnos téved – a „normális”, átlagos iskolák pontosan olyanok, mint ahová ő jár. Az osztálytermek berendezhetőségét alapvetően meghatározza, hogy még mindig nem jutott pénz lecserélni a sokat szidott, az egészségre ártalmas és a változatos tanulásszervezést lehetetlenné tevő, „összeláncolt” padokat.

Rajztanáraink működési terepén sem jobb a helyzet, sőt... A rajz szaktantermek felszerelésigénye ugyanolyan, mint mondjuk a fizika-előadó vagy a számítástechnikai laboratóriumé, a tárgy presztízse, s ezzel szoros kapcsolatban, a rá jutó fejlesztési kapacitás és „bútorpénz” viszont a „reál” tárgyakéval össze sem hasonlítható. A jelenleg kapható egyetlen jól használható rajzbank svéd modell, ára egy húsz éve dolgozó pedagógus egyhavi fizetésének felel meg. (De nem egy kellene belőle, hanem annyi, ahány gyerek a legnépesebb osztályban van, tehát legalább harminc-nyolcvan.) Speciális tárolórendszer, amelyben megőrizhető a még nedves festmények, a porzó pasztell-rajzok, sőt, a plasztikák és építmények is, természetesen nincs.

„Én úgy gondolom el a rajztermet, hogy minden külön lenne ott. Mert a fotólabor és a szertár egyben van, és nem férünk el, amikor a fakultáció van és sakkör. Kinn a rajzteremben nagyon kényelmetlen padok vannak, a fal pedig tiszta lyukas, ahol le vannak szedve a festmények és a képek. De az is jó lenne, ha kisebb részletekre lehetne bontani a termet: ezekben lehetne gyurmázni, agyagozni, szőni, bábozó sarok is lenne... És minden részben legalább egy polc, mert most még az sincs.” (8. osztályos lány, Gödre)

„Az ablakok sötétítőfüggönyeit megfelelővé tenném, és a jelenlegi asztalok helyett biztonságos és a teremhez illő berendezést tennék. Tudom, hogy ez rengeteg pénzbe kerül, de így szívesen és örömmel tanulnánk benne.” (8. osztályos fiú, Gödre)

Addig is, míg ez utóbbi szempontot komolyan veszik azok, akik a közoktatási pénzeket osztogatják, rajztanáraink igyekeznek segíteni magukon. A legtöbb iskolánkban szép népművészeti gyűjtemény van, és a bonyolultabb technikákhoz is megteremtik valahogy a feltételeket. Például a szegedi Gedői Iskolában, ahol már az alsó tagozatosok is fotóznak, szolarizációs eljárásokkal kísérleteznek, s a felsősök videokamerával keresik az ábrázolás és önkifejezés új útjait. Lázár Pálné, Popovics Lőrinc rajztanárok és Mihácz János népművelő, videofilmes szakember az iskola vezetőjének támogatásával nemcsak a fotós-videós alternatív tananyagot fejlesztik, de arra is modellt alkotnak, hogyan terjeszthető napjaink legaktuálisabb

tömegkommunikációs kultúrája a hagyományos iskolai terekben, tehát „kőkorszaki” technikai feltételek között.

Bármilyen kicsik is az esztergomi József Attila Általános Iskola termei, Klausz Istvánné tanító, a Kaposi Endre által vezetett integrált esztétikai nevelési kísérlet munkatársa mégis kialakította napközis termében a zene, a tánc, a színjáték és a képzőművészeti munka színtereit. Nagykovácsiban Deszpot Gabriella rajztanár csodálatos „tanító játszótérrel” tervezett az iskolaudvarra, az ősi magyar és az európai mítoszvilág figuráit, jelképeit megjelenítő játékokkal. Az iskola pedagógusainak lelkes támogatásával igyekszik megtalálni a forrást, amelynek segítségével mindez megvalósítható. A miskolci 20. sz. Általános Iskolában Csatlós Sándorné könyvtáros-népművelő és Dobokné Dancs Zsuzsa, az iskola rajztanára a sötét, alacsony alagsort sokféle kulturális program befogadására alkalmas „szabadidőközponttá” alakították át. Itt – ahogy ők nevezik, a „kultúrgödörben” – 45 féle (!) tevékenységre alakították ki helyet és felszerelést. Van itt főzőfülke, tanuló- és beszélgetősarok, olvasóterem, táncterem is. A gyerekek otthonról hozott, kiselejtezett bútorjaival berendezett, leleményesen le választott kis terek biztosan nem nyernének díjat egy környezetesztétikai pályázaton, viszont fillérekből készültek, és a gyerekek nagyon szeretik őket.

Valamennyi kísérleti iskolánk elkészítette *környezetátalakítási programját*, és elszántan próbálkozik megvalósítani belőle, amit lehet. Más kérdés, hogy ezekben az iskolákban a szakma „megszállottjai” dolgoznak – de mit kezdenek azok, akik „csak” tisztességesen szeretnék újni ezt a mesterséget? Nekik segíthetne a mezőkövesdi Tóth Tibor rajztanár újítása, a rajztermi demonstrációs fal, amelyben két vetítővászon, frásra és rajzolásra alkalmas papír és tábla, mozgatható modellállvány és üveglap teszi lehetővé az AV-eszközök változatos használatát. Olcsó, de annál szellemesebb világítási rendszere van, amely megkönnyíti a rajzi feladatok tervezését. A falat a megyei pedagógiai intézet innovációként elfogadta és jutalmazta, de menedzselni, gyártani természetesen már nem képes. Aki ért az asztalosmesterséghez, utánacsinálhatja. Aki nem, próbálkozhat a „központilag kifejlesztett” berendezési tárgyakkal, bár ezek között tudomásunk szerint egyetlen egy sincs, amelyik a vizuális nevelés sajátos igényeit figyelembe véve készült volna.

A tantermek *dekorációja* elsősorban funkcionális, s csak ötödik sorban esztétikus, mint az iskolában minden, amit eddig láttunk. A falitáblákról leolvashatók az elmúlt négy évtized „pedagógiai stílusai” – a pedáns-szigorútól a gügyögő-giccsesig mindenféle illusztrációs technika felvonul. Ne reménykedjünk – a helyzet ma sem jobb, mint egy-két évtizeddel ezelőtt: a szemléltetőeszközök az iparművészeti zsűri kompetenciáján kívül esnek. Kizárólag szaktudományos és didaktikai értékük szerint bírálják el a maketteket, modelleket, falitáblákat és a tankönyvek ábráit egyaránt. A gyerekek, akiknek a táskájában ma már a legjobb nyomdatechnikával készített képregények, újságok, művészi illusztrált gyermekkönyvek lapulnak, természetesen utálják, ami a falakról néz le rájuk. Ha megkérdezzük őket, elmondják, sőt, le is rajzolják, hogyan díszítenék osztálytermük falait, s milyen tablót, posztereket látnának szívesen. Nem jó, hogy az otthoni és iskolai képi kultúra ennyire különböző: természetesen nem szabad lemondanunk az ízlésnevelésről, de meg kell találnunk azt a vizuális nyelvet, amely közel áll hozzájuk, s számunkra, az esztétikai nevelés elszánt harcosai számára is

elfogadható. Ha a központilag kifejlesztett és „leosztott” taneszközöket gondosabban terveznék, és minél előbb kicserélnék a „múlt örökségeiből” a legvisszatartóbbakat, mindez mintát adna a pedagógusoknak és tanulóknak egyaránt: hogyan díszítsék szépen és értelmesen a tantermek és folyosók falait.

Az iskolaudvar

„Egy aszfalttal borított hely, melyben jobb sorsra érdemes platánok utolsó mohikánjai igyekeznek megtörni a tűzfalak határolta »tér« komorságát.” (Eszteri Zsolt pécsi rajztanár)

„Az udvar önmagában a terven szép. Amfiteátrumszerű, de a két odaültetett fával és a betonkoszorúval használhatatlan, pont a színpadi részt vágja ketté. Van sziklakertünk is, de az iskola körül sok a beton, kevés a fa.” (Dobogné Dancs Zsuzsa és Csatlós Sándorné, Miskolc)

Szabadtéri tornaterem, a mezőgazdasági technikák elsajátításának terepe, játszótér, díszpark – az iskolakertek ezeknek a funkcióknak kellene, hogy eleget tegyenek. Valójában a legtöbb helyen egy poros térség, elkerített tornapályával. Sok olyan iskola van, ahol egyáltalán nem lehetett udvart kialakítani, vagy később eladták, s a gyerekek egy betonteknőben játszanak. A mi iskoláinkban szerencsére nem ilyen kilátástalan a helyzet – mindenütt van némi zöld terület, ahol játszhatnak a gyerekek. Sajnos, a legmodernebb iskolák udvarán sincsenek meg a lehetőségek arra a sokféle tevékenységre, amire az udvart használni kellene. A legkevésbé megoldott az óráközi szünetek és a napközis szabad idő eltöltése. A feladat itt nem kevesebb, mint megfelelő méretű és sportfelszerelésekkel ellátott, a lehető legkevésbé balesetveszélyes játszótereket kialakítani két-három, eltérő testi és szellemi adottságokkal bíró gyermekkorosztálynak. Ami az esztétikai nevelést illeti: jó lenne, ha ezek a bútorok és játékok szépen formáltak lennének, jó anyagokból, hozzájuk illő, szemet gyönyörködtető növényi környezetben.

Az iskolaudvarok legelhanyagoltabb, legcsúnyább, legkevésbé megtervezett részei véleményünk szerint ezek a pihenőkertek. A legszebbek, leghasznosabbak pedig a tanuló kertek, a mezőgazdasági irányultságú technika tanításának színterei. Ezek a kis ágyásokon azonnal látszik, milyen szívesen foglalkoznak a gyerekek a földdel, a növényekkel. Természetesen ilyen oktató-kerteket nemcsak a korszerű kiskertművelés technikáinak bemutatására lehet használni, hanem taníthatjuk itt a biokultúrás kertészetet és vele egy sajátos *ökológiai szemléletmódot* is, mint Nagykovácsiban. Alkalmas lehet az iskolaudvar a földrajz szemléletes oktatására is. Tóth Tibor rajz-földrajz szakos kollégánk a Borsod megyei Szomolyán kis földrajzi bemutatóterepet hozott létre itt. A domborzati viszonyokat bemutató terepasztal, napóra, kőzetfajták kiállítása segíti szép, szellemes elrendezésben a földrajzi és vele együtt az esztétikai nevelést. Iskoláinkban, ahol lehet, megpróbálják bevonni a tanulókat az egész iskolakert gondozásába.

Esztergomban minden évfolyamnak saját kertrésze van, amit önállóan ápol. Mégis, mindenütt akad bőven megoldandó probléma a kertekben, udvarokban – ám, mint kertészmérnök konzulensünk, Klimesch Attila, a FŐKERT munkatársa elmagyarázta, az általunk ideálisnak vélt kertrendszerek megvalósításához rengeteg pénz és idő kell. Az épületek tervezésekor ugyanis a legritkább esetben ké-

szültek el a kert tervei, s ha igen, akkor is ez volt az a „tétel”, amit először „húztak le” a költségvetésből. Ha bővíteni kellett az iskolát, zsugorodott az udvar. A füvesítés, fásítás, a kipusztult növények pótlása szakértelmet és állandó, tetemes költségeket igényel – s az átlagos iskolában egyik sem adott. A jelenlegi helyzet elszomorító, s a legtöbb helyen ez nem a pedagógusokon és szülőkön múlik. Modellek kellene: az iskolaudvarok rehabilitálására is érdemes lenne egy programot kidolgozni, a megfelelő szakértők bevonásával, a hozzávetőleges költségek és a beszerzési források feltüntetésével.

A helyzet jelenleg ez: a zsúfolt, vedlett bútorzatú tantermekből a gyerekeket időnként kiterelik a kicsi, poros, rosszul berendezett udvarra, „kikapcsolódni”. A helyzet olyan, mint a lakótelepi rehabilitációknál:

„A lakótelep és benne az egy-egy családra jutó lakótér realitás. Az elmúlt másfél-egy évtizedben alig javult valamit a kialakítás módja, kivitele. Tudomásul kell venni, hogy emberek tömegei élnek a lakótelepeken humanizáló, elidegenítő környezetben, ahol a külső homlokzatok, tűzfalak kipingálása, a felületi díszítgetések – legyenek bármily artisztikusak is – annyit érnek, mint a kiütéses, beteg emberi testre felhúzott divatos ruha. (...) Szemléleti léptékváltás oldhatja csak meg a lakótelepnek mint új típusú emberi környezetnek társadalmi és – ezzel szoros összefüggésben – esztétikai problémáit.” (S. Nagy, 1980, 47. p.)

Miből, kivel, mikor?

Az iskolaépítészeti napjainkban már csak azért sem nélkülözheti a pedagógus és a közművelődési szakember segítségét, mert az építész saját gyermekkori tapasztalataira hagyatkozva aligha képes modellezni az új pedagógiai kultúra térigényét. F. Vankó Ildikó, aki közművelődési szakemberként tagja volt számos díjnyertes és ma is kitűnően funkcionáló iskolatervet készítő teamnek, és a Leonardo Program egyik szakértőjeként részt vett modelliskoláink környezetének értékelésében, képből és szövegből a következőkben foglalja össze a változást, amely szerinte az „ismeretközpontú” iskolától a „személyiségközpontú”, a település életében sokoldalú kultúráközvetítő és életmódformáló szerepet betöltő új oktatási intézményt jellemzi:

„Az igényváltozás jellegéből tehát az következik, hogy a tanításban az ismeretközvetítésről a személy képességeire alapozó, azok kibontását céljának tekintő nevelésre helyeződik át a hangsúly. Ez a hangsúlyváltás azután az iskolai eljárás-módok, a technológia jellegét és szerkezetét is alapvetően befolyásolja, s szükségképpen felbontja, újrarendezzi a »mindenkinek ugyanabból, ugyanannyit, ugyanúgy« elvnek a talaján kialakult folyosós-tantermes szerkezetet.

Ebben a szerkezetben tehát nem a tanterem és a többi tér viszonyát kell felülvizsgálunk fejlesztési törekvéseinkben, hanem magát a tantermet is, amely a kötött és uralkodó csoportméretek uralma alatt a tevékenységeket is az egyoldalú észlelés, befogadás keretei közé szorítja. Az integrált intézmény nem tanterem és más terek együttese, hanem tevékenységstípusok lehetőségét kínáló funkcionális egységek szövete.” (F. Vankó, 1982, 84. p.)

A Magyar Építőművészet című folyóirat új oktatási intézményeket bemutató, 1988-as számában olvasható Seyfried Hedwig cikke: *Mit használhat és mit árthat*

az építész a gyerekeknek? címmel. A cikk válasz a sokszor feltett kérdésre: ha mindenki tudja, miért rossz egy iskola, és milyennek kellene lenni a jónak, miért nem tesznek róla, hogy olyan legyen?

„... A tervező jó esetben javíthatja valamelyest a gyerekek, a pedagógusok körülményeit, lehetőségeit, kevésbé jó esetben ronthatja a helyzetüket, de csak bizonyos határok között. Nem tervezhet nagyobb iskolát, óvodát, mint amekkorára pénz van, vagy amekkorát a szabványok engedélyeznek. (...) De még e megnyomított alapterületen belül sem próbálhatja a tőle telhető legjobb megoldást keresni, mert itt is belép a túlszabályozottság. A legjobb példa erre a lakásépítés előírási rendszere, melyben az optimális alapterületű lakásnál ideálisnak tekintett és ésszerűen megoldható elgondolást tettek általános érvényűvé. Márpedig a 80-100 m²-es lakásnál jól működő alaprajzi szisztéma egy 40-50 m²-es lakásnál kényszeredett és pazarló beosztást eredményez.

Hasonló a helyzet az iskolánál és az óvodánál is. (...) Az üzemeltetési helyiségek térszükséglete precízben rögzítve van, ehhez a tervezés során nemigen lehet hozzányúlni. A gyerekek térigénye viszont nehezen mérhető, rögzíthető ilyen pontosan. Így aztán nem csoda, ha végül a gyerek »nem találja a helyét«, »nem fér be az épületbe«. Ez jelenti a legkisebb problémát – hiszen ha a gyerekeknek nincs törzstanterme, ha nincs a szünetben szaladgálásra, játékra helye, ha délután napközi helyett napközinek csúfolt tantermekben ül (...) – szóval, mindezek a gondok, ezek a »hiányok« csak olyan áttételesen éreztetik hatásukat, hogy nem sok esély van arra, hogy ezekből botrány legyen. Ez a »takarékoság« jóvátehetetlen károkat okozott és okoz még ma is gyerekeknek. (Seyfried, 1987, 46. p.)

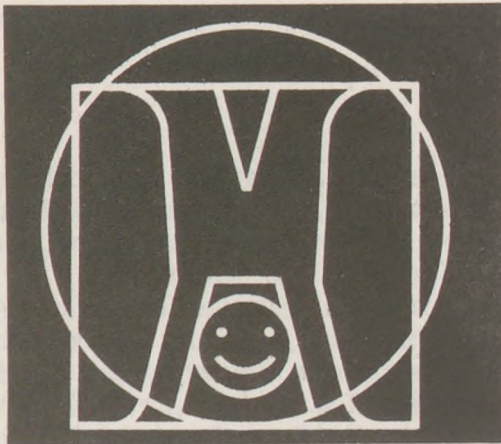
Ezt a fejezetet egy Waldorf-iskola alapkötetétől szóló beszámolóval kezdük. Olyan pedagógiai mozgalom ez, amely előírja, hogy követői megépítsék a helyet, ahol tanulni, dolgozni és játszani fognak. Az iskola születése párhuzamosan zajlik az öt létrehozó közösség formálódásával. A Leonardo Program tanárai közül a legtöbben nem voltak ilyen szerencsés helyzetben – örökölték a házat, amelyben a vizuális nevelés szakembereiként, s nem egyszerű rajzoktatóként kívántak dolgozni. A fentebb közölt rövid eredménylistát kiegészítendő, most egy beszámolót adunk közre arról, hogyan birkóznak munkatársaink ezzel az új vagy csak újra felfedezett feladattal. Ezután következik az 1. tantervi modell bemutatása, amely a környezetkultúra ismeretanyagának a rajz tantárgy anyagába való beépítésével kísérletezik. Mondanunk sem kell, hogy a két téma, a két törekvés szorosan kapcsolódik egymáshoz. Ha már nem teremthetünk méltó emberi környezetet a tanuláshoz, legalább ennek elveivel és technikáival fel kell vértéznünk a gyerekeket. Hiszen jóformán egyetlen reményünk a szokásos pedagógusbizakodás: talán akadnak tanítványaink között majd néhányan, akik egyszer segíthetnek kitörni az anyagi korlátok és értelmetlen szabályozók kettős szorításából, s megtehetnek az esztétikai nevelés lehetőségét – az iskolában, az iskolával.

SÁRNYASZILVÁNY

2. kötet: Környezetkultúra és vizuális nevelés

KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS VIZUÁLIS NEVELÉS

1. számú modell



A kézimunkától a designig – a rajzórán

Miért a rajzórán? – Az olvasó, aki a Nemzeti Alaptanterv 1992-ben megjelent kötetével egyidejűleg veszi kezébe ezt a könyvet, joggal csodálkozik. Ebben az egyik tárgykör neve: *Technika és környezetkultúra*, s mindjárt a bevezetésében ott szerepelnek azok a célok, amelyekhez hasonlókat mi is programunkul választottunk 1987-ben, amikor kutatásunkat terveztük:

„A technikai jellegű műveltség és a környezetkultúra tanításának legfőbb célja az élet minőségének javítása azzal, hogy segíti a felnövekvő nemzedéknek a természettel, a környezettel való harmonikus együttélését. Fontos szerepük, hogy az iskolai elméleti ismeretek és a mindennapi életvitel között hidat verjenek. Más tantárgyak tanulását azzal is segítik, hogy az ott szerzett ismereteket a gyakorlatban mozgósítják egy-egy feladat megoldásakor. (...)

A környezetkultúra az emberi tapasztalás, szakértelem és tudás sajátos területe. Tartalmazza az ember alkalmazkodását a környezethez és a környezet értékelését. Válaszokat keres arra a kérdésre, hogy miért szentelik életüket – a létszükségletektől a luxusigények kielégítéséig – környezetük kialakításának.” (Nemzeti Alaptanterv, 1992 143. p.)

Az Alaptanterv vitaanyaga ezután a következő négy tevékenységforma szerint rendezve közli a tantárgy követelményeit:

1. helyzetelemzés, megismerés,
2. tervezés,
3. kivitelezés,
4. értékelés

A négy tevékenységcsoport lefedi azokat a műveleteket, amelyek a profi tervező munkájának is részei. Nem vitás tehát, hogy a technika tantárgyban, ahol először a mesterember, majd – az egyik variánsban – a földműves és az informatikai szakember volt a szerepmodell, most új figura jelent meg, új képességek kerültek előtérbe. A környezettel kapcsolatos döntések mindennapi életünk részei, ezért csak üdvözölni lehet azt a programot, amely az ehhez szükséges képességeket kívánja fejleszteni. A tananyagtervezés munkája azonban nem lesz könnyű, hiszen alig van tapasztalatunk arról, vajon mit is fednek pontosan a felsorolt képességek, és milyen fejlődési út járható be az általános iskola osztályaiban. A választ a hazai és a külföldi pedagógiai programok és ezek hatásvizsgálatainak elemzése mellett elsősorban új iskolakísérletektől várhatjuk, hiszen azt a sajátos műveltséget, amit az új Alaptanterv feltételez, magyar iskolában technikaórán ismereteink szerint egyelőre nem tanítják. A rajz tantárgyon belül azonban vannak érdekes elképzelések, sőt, *a két tantárgy régóta hiányolt együttműködéséhez a lehető legjobb kereteket teremtheti meg a környezetkultúra közös oktatása*. Ha ennek szellemében tanít, biztosan kevésbé lesz technokrata a technika, a rajz pedig leszáll a

„nagyművészet” magaslatairól, s immár nemcsak szép formát, de hasznos, célszerű tárgyat és teret lát az építészet és tárgyformálás produktumaiban. Mikor a Leonardo Program 1. modelljét kiválasztottuk, a rajz és technika együttes oktatásának két igen sikeres és minden tekintetben inspiráló vállalkozásáról volt tudomásunk.

Az egyik a Zsolnai József nevével fémjelzett *Értékközvetítő és képességfejlesztő iskola*. Ennek keretei között született egy tantárgycsoport, amely a hagyományos képzőművészeti technikák gyakorlásától a népi kézművességig, a műemlékvédelemtől a modellezésig a vizuális kommunikáció eszközeinek igen széles választékát kínálja. Heffner Anna a szerzője az első olyan hazai taneszköznek, amely valóban egyenrangúan mutatja be a természet esztétikumát és a művészeti szépséget, a környezetformálás problémáit és a műalkotás keletkezésének törvényszerűségeit. Környezet- és Vizuális Kultúra (KVK) címmel 1991-ben jelent meg 3. osztályos tankönyve. (Heffner 1991). Törökbálinton 1981-től tanítják azt a programot, amelyben ezt a megközelítésmódot alkalmazzák. Az első végzett osztály vizuális képességeinek vizsgálatakor bebizonyosodott, hogy a *tervezési képesség* a vizuális alkotófolyamaton belül jól elkülöníthető, definiálható tevékenységrendszer, amelyet a KVK tananyaga sikeresen fejlesztett. A 14-15 éves tanulók legtöbbször minden képalkotó, sőt elemző feladatot valamilyen formában „modellezett”, több megoldási lehetőséget próbált ki vagy vázlatban rögzítette elképzeléseit a feladattal kapcsolatban. Számos vázlat, pár vonalból álló magyarázó ábra tarkította a műelemzéseket, amelyekben lényegesen több, a kompozíciót, a részformák elrendezését és kapcsolatait (vagyis, eredeti latin jelentése szerint a design) *értékelő* megjegyzést találtunk, mint a kontrollcsoportoknál. A KVK programjában igen sokféle anyaggal kerülnek kapcsolatba a gyerekek, s ez a technikai sokoldalúság mellett az anyaghasználat, a felületkezelés, a technika kiválasztásának megfigyelésére ösztönzi őket, műalkotásokon és használati tárgyakon egyaránt. A KVK legfőbb tanulása számunkra az, hogy a vizuális nevelés és a környezetkultúra pedagógiai elvei és tananyagai jól kiegészítik egymást, s a rajztanítás egy alternatív lehetőségeként is megvalósíthatók.

A másik iskolaksérlet, amely programunkra – már a szerzők azonossága miatt is – nagy hatással volt, Tatai Erzsébet és Tatai Mária alsó tagozatos környezetkultúra programja, amely *kerekegyházi iskolaksérlet* néven lett ismert a szakmában. A program alapján készült tankönyv remélhetőleg nemsokára hozzáférhető lesz, s ezzel egy újabb bizonyítékot kap kézhez az olvasó, ezúttal a technika oldaláról: a környezetkultúrára orientált technika alkalmas arra, hogy a művészeti és anyagi kultúra lényeges ismereteit közvetítse, s ugyanakkor sokoldalúan fejlessze a *kivitelezési képességet* is. Olyan képesség ez, amelyet nem könnyű meghatározni, de feltétlenül szükséges, különben az új Technika Alaptantervre épülő oktatás értékelhetetlenné válik. A kerekegyházi program éppen ezen a területen kínálja a legtöbb tanulságot: munkatársainak a képességfejlődés szempontjából kielégítően hosszú időszakon át: négy tanév során volt alkalmuk megfigyelni, hogyan fejlődnek a 6–10 évesek terveik megvalósítása terén. Hogyan képesek anyagot választani, megmunkálási módot és eszközt találni, a munkát megtervezni, megszervezni és az egyes műveleteket megvalósítani. Mindez együtt: a kivitelezés képességrendszer, melynek mindegyik része külön fejlesztést igényel. A megvalósításhoz ismerni kell az egyes megformálási módok életkorokhoz köthető

elsajátítási jellemzőit: például, hogy mely életkorban mit képes ollóval előállítani a gyerek, vagy mikor érdemes a fűrész használatába bevezetni. Ezt a praktikus megoldást nyerhetjük ebből a vállalkozásból, s ehhez kínál újabb, a felső tagozatosokra jellemző adatokat is a Leonardo Program 1. modellje és teljes értékelési rendszere. Akárcsak a vizuális ábrázolóképeség fejlődésénél, itt is számíthatunk arra, hogy mindig lesznek tanárok, akik állítják: Ők már évekkkel előbb (vagy épp ellenkezőleg: csak egy-két tanévvel később) képesek megtanítani egy-egy technikát. A nagy csoportokra jellemző fejlődési folyamatok leírása azonban nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ezen a területen terjeszthető és mérhető tantervi programok szülessenek.

A tapasztalatok leírása a rajztanároktól és a technika tanáraitól egyaránt várható, hiszen mindkét tantárgy foglalkozik a különféle anyagok megmunkálásával. Ami a rajzot illeti, itt a *fejlődés* szerencsés módon a *kézimunkától a design felé tart*. A hetvenes években a rajzolás és festés mellett legfeljebb egy-egy apróbb textília vagy agyagedény elkészítésére került sor, az egyre csökkenő számú rajzórán ma mégis igen sok helyen készítenek szövött és nyomott textilt, égetett, mázazott kerámiát vagy tűzzománcot – egy remek kézikönyv címét idézve: „beszélő tárgyakat” (Baktay és Koltai, 1989). Az iparművészet annyira népszerű, hogy a gyerekek szabad idejében, a hagyományos rajzsakkör mellett szinte minden nagyobb iskolában lehetőség van legalább egy ágának művelésére.

A Leonardo Program keretei között kifejlesztett környezetkultúra-tanítási modell épít ezekre a tapasztalatokra, s egy sajátos megközelítési mód: a *kultúra-történet* tudásanyagával ötvöződik. Sokan és sokszor elmondták már, lehetetlen az egyes korok művészetéről, tudományáról és technikájáról együtt, egyszerre tanítani, hiszen a műveltségi területek fejlődése önálló utakat követ, s ezeknek megfelelően a tantárgyak anyagai sem futhatnak párhuzamosan. Mégis, a tanárok és gyerekek részéről egyaránt, újra és újra felmerül a szintézis igénye, s ez újabb és újabb „komplex” vagy „integrált” programok létrehozására sarkall (Kárpáti, 1987).

Eddig főleg elméleti oldalról közelítve születtek érdekes tananyagok – közülük a legnagyobb szabásút több éves gimnáziumi iskolakísérletben próbálták ki. Számos szakkönyv és szöveggyűjtemény létrehozásával, sikeres kipróbálásával igazolta: a megközelítésmód életképes (Balázs Györgyné, 1978). Ebben a programban az egy korban, más-más művészeti ágban született alkotások együttes elemzése, az alkotások és alkotók történelmi kontextusba helyezése, a történelmi földrajz ismeretanyagának felhasználásával a régmúlt korok természeti viszonyainak és gazdaságának megismerése sokoldalú és jól fejleszthető művészeti tudáshoz, valódi környezetkulturális műveltséghez juttatta a tanulókat. Bár a program nem került országos bevezetésre, a gondolat nem merült feledésbe – ma is számos iskola kísérletezik ezzel a szemléletmóddal, s a salgótarjáni Bolyai János Gimnáziumban, Gáspár Aladár rajztanár irányításával a történelem, irodalom és ének-zene szaktanárai speciális osztályban tanítják együtt a korok történetét és művészetét (Gáspár A., 1991).

A Leonardo Program első modellje szerkezetét tekintve *komplex tantárgy* kialakítását, a rajz és a technika együttes oktatását feltételezi. (Mivel igen sok iskolában nincs szakképzett technikatáncár, ez a megoldás a valóságos gyakorlatot

vette alapul.) Az általános iskola felső tagozatán, ahol semmiféle kultúrtörténeti előképzettségre, „hozott tudásra” nem lehet számítani, a szükséges háttérismereket közvetítő tantárgyak oktatóiból szervezett *tanári munkacsoport* segítségével kellett a program megvalósításához. Szerencsére a nagykovácsi ÁMK Általános Iskola pedagógusai kezdettől magukénak érezték ezt a munkát. Mivel a modell célja a környezetkultúra ismereteinek közvetítése, a bemutatást a fogalom meghatározásával kell kezdenünk. Gaul Emil, programunk – és a Nemzeti Alaptanterv *Technika és Környezetkultúra* tantárgya – szakértője tesz kísérletet a fogalom meghatározására. A tananyagot a szerzők, Tatai Erzsébet és Tatai Mária mutatják be, a pedagógiai adaptációról, a kísérletező iskoláról és a megvalósítás munkájáról Deszpot Gabriella számol be. Mielőtt azonban a modell bemutatását megkezdénénk, szeretnénk érzékeltetni, hogyan kapcsolódnak próbálkozásaink a hasonló témájú külföldi kutatásokhoz, illetve a környezetkultúra oktatásának másutt már megvalósult iskolai modelljeihez.

Angliában és Észak-Amerikában a rajztanítás története a közoktatásban az iparművészet gazdasági jelentőségének felismerésével kezdődött. Benjamin Franklin híres mondása, miszerint nemzetének nem Raffaellokra, hanem szép bútorok és textíliák tervezőire van szüksége, hosszú időre meghatározta a képzés irányát. Az 1870-es években beindult első rajzpedagógiai programokat iparosok finanszírozták, akik féltek attól, hogy a vonzóbb európai árukkal szemben alulmaradnak a piaci versenyben. Az Egyesült Államokban a designoktatás hagyománya a Gyermektanulmányi Mozgalom kreativitáskultuszával megtört, a „szabad önki-fejezés” hívei számúzték a tantervekből a valóban nem túl élvezetes műszaki rajzolás, de a tervezést és tárgykészítést is. Angliában és Kanadában azonban töretlenül fejlődött tovább a környezetkultúra iskolai oktatása, hamarosan külön tantárgy lett a kézművesség, de a tárgyak és építmények tervezése, modellezése és megítélése része maradt a rajztanításnak. Ma a mi rajz tantárgyunknak megfelelő diszciplína neve: art and design (*képzőművészet és design*), és a *Technika* tárgycsoport részeként a négy alaptantárgy-blokk közé tartozik, tehát az anyanyelv, a matematika és a természettudomány mellett általánosan kötelező tárgy. A *Technika* tantárgycsoportban a környezet esztétikus megformálásával foglalkozó összes elképzelhető tantárgyi variáns megtalálható, és iskolakörzetenként szabályozott módon lehet közülük válogatni. Kidolgozott programja, szép tankönyvcsaládja van például a *Háztartási gazdaságtan*, *Modern médiumok* vagy a hagyományos technikákkal és műfajokkal megismertető *Kézművesség* című tantárgyaknak. Ed-dig csak a fontosabb anyagok fizikai tulajdonságairól és megformálási módszereiről szóló, tehát alapvetően műszaki ismeretekre koncentráló *Technika* és a *Képzőművészeti és design* voltak részei a különféle korosztályok számára kidolgozott vizsgarendszereknek, de az 1991 szeptemberében bevezetett angol Nemzeti Tanterv szerint már a tantárgycsoportba tartozó bármelyik tárgyból tehető vizsga. (Steers, 1991; Thislewood, 1989).

Az Egyesült Államokban a fejlesztés fő célpontja jelenleg a vizuális művészetek elméletével és gyakorlatával foglalkozó „Art” (képzőművészet) tantárgy – ebbe építenek be minél több ismeretet a környezetkultúra köréből. Az Egyesült Államokban, ahol a tantárgy történetében alapfokon gyakorlatilag soha nem tanítottak művészettörténetet, most, mint már említettük, a DBAE modell szerint az

emberi kultúra történetébe ágyazva szólnak a tárgyak és építmények megformálásáról, létrehozásuk körülményeiről és használatáról (DBAE, 1982, 1988).

Európa több országában hagyományosan külön tantárgy a rajz és a környezetkultúrával foglalkozó többi tárgy. A fejlődés itt nemzetközi irányzatokat követ, s az út itt is a *kézimunkától a designig* vezetett. *Hollandiában és Ausztriában* jelenleg három egyenrangú (tehát az egyes iskolaszakaszokban egyformán kötelező, illetve választható) tantárgy foglalkozik ezzel a területtel: az építészetet is magába foglaló, de hagyományosan képzőművészetnek nevezett tárgy, a mi „rajz” tantárgyunk rokona; a mi „technikánknál” jóval több esztétikai megfontolást és kreatív gyakorlatot tartalmazó „technika” és külön tantárgyként a *textil*.

A három tantárggyal mindkét országban olyan interdiszciplináris munkacsoportok foglalkoznak, amelyekben – lehetőség szerint egy iskolán belül is, de a tankerületekben és az országos oktatásirányításban feltétlenül – helyet kap a képzőművész, a formatervező, a kézműves, a mérnök, az esztéta és a művészettörténész is. Mindenki mindennel foglalkozik: például a mérnök is véleményezi, sőt, társszerzőként jegyzi mondjuk a rajz kultúrtörténeti anyagrészeit, de a képzőművész is lehetőséget kap arra, hogy esztétikai szempontok alapján bírálja a tárgyak terveit, amelyeket majd a gyerekeknek el kell készíteniük a technikaórán. (Természetesen ez az ideálisnak nevezhető állapot nem könnyen és egyáltalán nem gyorsan alakult ki, de mára már nyilvánvaló, hogy a vizuális kultúra – s ennek részeként a környezetkultúra – olyan terület, amelyhez a többféle szakértelem s a vele járó sajátos látásmód nélkülözhetetlen.) A tanárokat, akik a három tantárgy közül általában kettő oktatására kapnak diplomát, a tanárképző főiskolák mellett az egyetemi rangú művészeti akadémiákon képezik, ahol a legtöbb esetben egy intézményben folyik a képzőművészek és iparművészek (designerek) oktatása. Az erről szóló tanulmány címe is beszédes: „A design-folyamat mint a kreatív technikaoktatás modellje” (Heufler, 1987).

Németországban a vizuális nevelés jelenleg a lehető legváltozatosabb képet mutatja. Egyetlen modell, amely nemsokára évszázados hagyományt mondhat magának, mégis változatlanul korszerűnek mondható: a *Waldorf-pedagógia* környezetesztétikai része. A Waldorf-óvodák és -iskolák mozgalma, melyet századunk elején indított útjára Rudolf Steiner, a német rajzpedagógiában ma is külön világot alkot (Raab, 1982, Carlgren, 1986). Ezekben az intézményekben a környezetkultúra a kezdetektől kiemelt szerepet kap. A ma Magyarországon is egyre népszerűbb oktatásfilozófia megalkotója ugyanis a Waldorf Astoria cigarettagyár munkásai gyermekeinek dolgozta ki ezt a modellt, akiknek otthoni környezete és a szüleik kínálta környezetformálási és életmódminta egyaránt indokolt egy „esztétikai terápiát”. Steiner és követői a vizuális nevelés programja középpontjába az anyagok és technikák megismerését állították. A kortárs képességkutatásokat megelőzve felismerték, hogy a gyermek konstruáló, tárgyformáló képességrendszere rajzoló tevékenységével egyenrangú, és külön fejlesztést érdemel. A Waldorf-iskolákban a tantárgyakat nem folyamatosan, kis óraszámokban, hanem a tanév egészében blokkokra osztva, nagy óraszámú egységekben, úgynevezett *epochákban* oktatják. A művészeti tárgyak közül mindig jelen van az ábrázolás, mert ez számos tantárgy segítője, afféle második nyelv – erről még szólunk 4. modellünk ismertetésekor. Az építés és tárgyalakítás (Kézimunka – Handarbeit) néven

azonban már az intenzíven oktatót évek száma, tehát a tanév programjában elosztva, több tematikus egységre bontva szerepel. Ennél a tevékenységnél ez a megoldás egyértelműen előny, hiszen így lehetőség van arra, hogy a gyerekek 4-6 héten át, naponta több órában, elmélyülten foglalkozzanak egy összetett építészeti vagy kézműves feladattal.

A 6-8 éveseknek játékos anyagmegismerő gyakorlatokat ír elő a program, emellett szabadon folytathatják az építést, ami az óvodában is egyik kedvenc játékuk volt. A 9 évesek tananyagában egy Építünk házat-epoha szerepel, az építés hagyományos technológiáinak bemutatásával, aminek a végén a gyerekek tényleg felépítenek egy kuckót az iskolában vagy a környéken. A 10-14 évesek folytatják az ismerkedést az építészeti technikákkal és épülettípusokkal, de már a város-tervezés alapjaival is. Különböző lejegyzési módszerekkel megtanulnak alaprajzot rajzolni, földmérési gyakorlatokat végeznek, és integrált foglalkozásokon követik nyomon a különböző településtípusok életét. A Waldorf-iskolákban a 11-12. osztályban foglalkoznak a művészetek történetével, ekkor kerül sor az építészeti stílusok ismertetésére is. A tárgykultúra elemzése és a tárgykészítés epohái azonban minden tanév anyagában szerepelnek. A program leglényegesebb vonása számunkra az, hogy egy Waldorf-iskolában a *környezet is nevel*: a pedagógiai program része az udvar és az iskolaépület külső megformálása és beosztása, a termek berendezése. Ügyelnek arra, hogy valamennyi tárgy – az étkezéshez használt tárgyaktól a könyvektől – ugyanazt a kulturális szintet sugározza, amit a tanár a műalkotások segítségével közvetít.

A német rajzpedagógia kritikus szemléletű, politikáló és harsány világában a Waldorf-iskolák idilli szigetet alkotnak – különösen, ami a környezetkultúra oktatását illeti. Az átlagos német iskola – bár biztosan jobban felszerelt és talán nem olyan piszkos – semmivel sem szebb és vonzóbb hely, mint magyar rokonai. A hatvanas évek híres mozgalma, amely a rajztanfáradást az esztétikum magaslatairól „lerántotta” a való élet képi zűrzavarába, a *Vizuális kommunikáció* egyik központi témájának tekintette a környezet kritikus elemzését. A hatvanas, hetvenes években megjelent több tucat tankönyv és kézikönyv, amely ennek az irányzatnak a szellemében készült, élvezettel ostromozta a „fogyasztói társadalmat” (ez a kifejezés lényegesen gyakrabban fordul elő a pedagógiai szövegekben, mint a művészet), leleplezte a reklámhadjáratok csalásait, s végső soron nemzedékeket fordított szembe szüleik félszvilágával, hagyományos otthoni környezetével. Ami a módszereket illeti, igen gyakori volt a komplex *szerepjáték*: egy-egy probléma feldolgozása különböző képi és szöveges módszerekkel úgy, hogy a végén egy dramatikus játékban a szereplők, a megfelelő szakmák elveit és fogásait bevetve, elmondhassák, hogyan látják az adott kérdést a felnőttek szemszögéből, s hogyan a sajátjukból. Mondanunk sem kell, mennyire tökéletesen illett a korszellemhez a „hatvannyolcas nemzedék” rajzpedagógiája, s az idők változásával hogyan vesztette el előbb harcoss lendületét, majd aktualitását is. Ami maradt: az a tapasztalat, hogy a rajztanfáradásban a környezet esztétikus megformálásának lehetőségei és csapdái ma is igen fontos témák.

„Hogy mi a jó design, azt minden formatervező tudja, és természetesen minden rajztanár is. Én is tudom, de csak a magam számára. (Az egyik tanítványom például így nyilatkozott dolgozószobám fehér bútorairól: »Rémes, mint egy

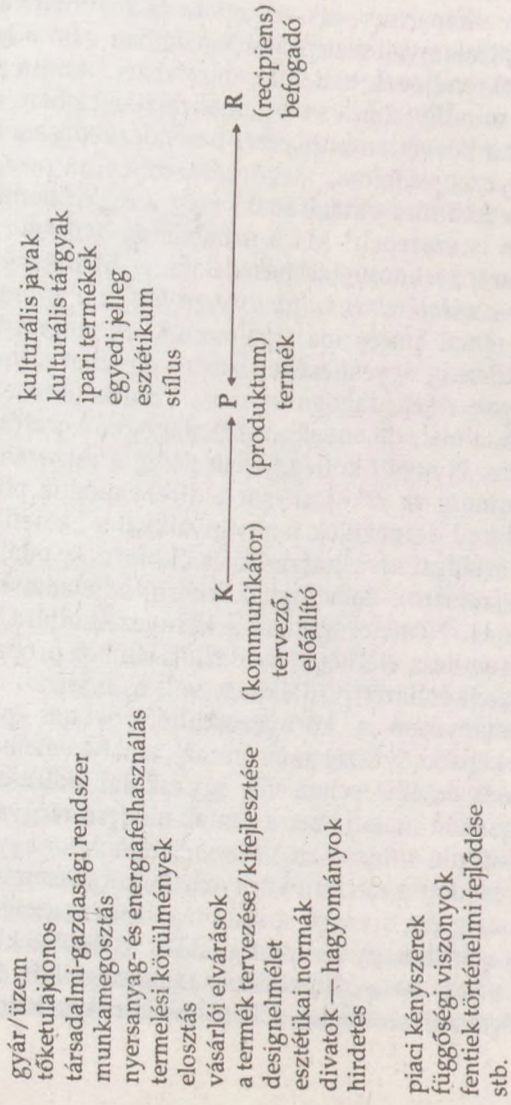
gyerekszoba!*) Egy generáció, amint elhatárolja magát az előző értékeitől. A piac a legkülönbözőbb esztétikai értékrendeket szolgálja: 'Anything goes!' Posztmodern engedékenység?

A divat csak egyetlen szezonra érvényes. Hogyan készíthetne fel akkor az iskola egy egész életre? (...) Az ipar kínálata a művészettől a giccsig terjed – aszerint, ki az, aki megfűli. A kritériumokat, amelyek alapján valamit szépnek találunk, naponta újradefiniálja az élet. A designoktatás tehát nem törekedhet arra, hogy a végérvényes igazságot nyilatkoztassa ki. A szépség alku tárgya, s ez az alku minden társadalmi rétegben naponta zajlik.” (Eucker, 1990, 11–12. p. 1. táblázat)

Az új német környezetpedagógia higgadtabb és engedékenyebb, mint egy évtizede volt: kevésbé befolyásoló és szélesebb áttekintést ad, segít kilátni az egyéni ízlés és társadalmi helyzet, sőt, a nemzeti kultúra dobozából is. Európai értékeket közvetít – az amerikai modellektől igen határozottan elhatárolódik – és segít a tájékozódásban. A rajztanár vitapartner, alkotói minta és segítőtárs abban a folyamatban, amely a szinte határtalan változatosságú kínálatban való eligazodáshoz, a fiatalok saját esztétikai értékrendjének kialakításához vezet. Ami a politikai érzékenységet illeti, azért még mindig jelen van a német rajztanításban, de másként: a társadalmi rendszer helyett a közvetlen környezet berendezkedése a féltő figyelem tárgya. A természeti környezet védelme, megőrzése ebben az országban mindig fontos része volt a környezetkultúra oktatásának, még a legkifinomultabb esztétikai nevelési programokban is szerepelt. Mára azonban az *ökológia* kérdései igen időszerűek. A környezetbarát technológiák használata, *a környezetet kímélő életmód Németországban már a viselkedési kultúra része lett*, s a gyerekek alkotásai-ból látható, hogy ez az a téma, amely ma izgalmasabb és megrázóbb számukra, mint valaha. A két Németország egyesítésével ismét változhat a problémák szerkezete: a keleti tartományok rajzpedagógusai most kezdik felfedezni maguknak nemcsak a fogyasztói társadalmat, de ennek „rajzpedagógiai kezelését”, a vizuális kommunikáció irányzatát is. Nyugati kollégáinknak pedig a rajzórán, amely ebben az országban azért még mindig az erkölcsi, sőt a direkt módon politikai nevelés hagyományos színtere, fel kell dolgozniuk tanítványaikkal a „keleti” és „nyugati” környezetek és kultúrák, erkölcsi elvrendszerek és életformák találkozását. Bizonyosra vehető, hogy a rajztanárok nem fognak kitérni a feladat elől, az ország bármelyik felében éljenek is. Németországban a környezetkultúra tanítása sosem marad az elvek sfkján, sosem lesz elérhetetlen ideálok jámbor propagálója – *naprakész*, aktuális, izgalmas, elkötelezett vállalkozás volt és marad.

Skandináviát hagyományosan a környezetkultúra-oktatás paradicsomának szokás tekinteni – itt a képzőművészet tanítása az, amely véleményünk szerint megérett a reformra. (Ennek érzékeléséhez elég egy iskolai kiállítás megtekintése, amely a tanulók évközi munkáit mutatja be: a remek modern tárgyak körül hangulatos képecskék, a századördülő stílusában.) *Finnországban* a negyvenes években a *népművészet* köré szerveződött a modern környezetkultúra-oktatást tervező mozgalom, amely a felsőoktatásig ért, s végső soron megalapozta a mai finn tárgykultúrát. A rajz tantárgy anyagának nagy része tárgyakkal és épületekkel foglalkozik, lényegében életmódokat mutat be – Finnország tájegységeiből és a 20. század irányzataiból. A kultúrtörténeti szemlélet a későbbi korokra már jóval kevésbé

A designoktatás kommunikációs modellje (Eucker, 1990, 20. p.)



1. táblázat

vonatkozik, bár a fejlesztés iránya éppen erre mutat: az iparművészet-történet köré épített művészetkép kialakítására folynak kísérletek.

A Leonardo Program 1. modelljét 1988-ban terveztük meg, ekkor még semmi jel nem mutatott arra, hogy a „technika” tantárgyat valaha is átkeresztelik, s céljai között az élet minőségének javítása kerül az első helyre. Ezért a két, lényegében rokon diszciplína: a rajz és a technika összevonásával alakítottunk ki egy olyan komplex tantárgyat, amelyet az igazi, elmélyült műhelymunkát is megengedő óraszámokban tanítanak és amelynek célja az emberi élet színhelyeinek bemutatása – az építészet és a környezettervezés, a képzőművészet, az iparművészet és a formatervezés tükrében. Általános iskolában tanítunk, ezért ez a bemutató szükségképpen vázlatos, de talán éppen ebben az iskolai szakaszban lényeges a dolgok együtt láttatása. A programban szerepel az egyes korok társművészeti alkotásainak felidézése is: az irodalom és az ének-zene tananyaga, amely már az alsó tagozaton is bőven tartalmaz részleteket a régi korok művészetéből, erre minden lehetőséget megad. Ez a *kultúrtörténeti* megközelítésmód természetesen csak egy a sok lehetőség közül, de olyan modell, amellyel jelenleg is számos országban kísérleteznek – valószínűleg azért, mert tananyaga, az „időutazás” gyermek és felnőtt számára egyaránt vonzó, érdekes. Másfelől pedig a környezetkultúra oktatási módjai közül talán ez az a programtípus, amelyre a rajztanár a legfelkészültebbnek érezheti magát, ahol sajátos szakértelmét a siker reményében használhatja fel. A modell legfőbb hátránya a megkövetelt felkészülési idő. Rengeteg információ: eredeti szövegek és kommentárok, történeti adatok és azok értelmezése, speciális képanyag, a korok jellemző technikai színvonalát érzékeltető feladatrendszerek szükségesek ahhoz, hogy egy ilyen programot beindítsunk. (Ezért látszott célszerűnek egy kutatás keretei között, szakértők bevonásával próbálkozni a szakanyagok összeállításával, hogy a modellt később választó kollégákat ez az akadály ne riassza el.) A Magyar Iparművészeti Főiskolán rendszeresített továbbképzéseink is segítik a felkészülést ennek a modellnek az oktatására. A várt eredmény – *egy dinamikusabb, sokoldalúbb művészetkép*, amely több a stílusjegyek leltározásánál.

Mi a környezetkultúra?

A környezetkultúra két szóból áll, az első tag a környezet. Ez a kifejező szó nem szorul bővebb magyarázatra. Környezet = minden, ami körülvesz. A felosztás tehát így alakul: én és a világ, én és a környezetem.

A környezetet sokféleképpen lehet osztályozni. Ezúttal számunkra használhatóbb, ha a környezetet a természetre és a társadalomra osztjuk. (Ebben is van átfedés, mert a társadalom egyede, az ember mint élőlény a természet része is stb.) A természeti környezet további osztályozásától most tekintsünk el, inkább foglalkozunk a társadalmi környezettel. A társadalmat vizsgálatunk szempontja szerint bontsuk ketté: a társadalmat alkotó emberekre és az ember alkotta világra. Az ember alkotta világ tovább tagolható – többek között – szellemi és anyagi világra.

A környezetkultúra fogalmának tisztázásánál a természet, a társadalom, az ember, az ember alkotta anyagi világ (vagy technoszféra) lesznek a leggyakrabban használt szavaink.

Ahány nagy eszmerendszer, vallás létezik, annyiféle a kultúrafelfogás is. Csak a megközelítések sokszínűségének érzékeltetésére és persze a fogalom körülírása érdekében álljon itt néhány 20. századi, európai szellemű gondolkodó megállapítása.

„A technikai berendezés, társadalmi intézmények, hit, szokások és nyelv összessége.” (A.I. Taylor)

„Valamennyi nem örökletes információ, az információ szervezési és megőrzési módjának összessége.” (Lotman J.M.)

(A filozófusok, egyáltalán a valamire való gondolkodók örökzöld témája a kultúra és a civilizáció egybevetése is.)

Köznapi értelemben a kultúra szó a mai magyar nyelvben többértelmű. Legszűkebben a legmagasabbrendű szellemi értékeket, a tudományt és a művészetet értjük alatta. Az ennél szélesebb felfogásba belefér a magas kultúra mellett a hétköznapi kultúra, általában az emberek szellemi tevékenysége. Ez a felfogás a kultúra = művelődés, műveltség szószármaztatással is alátámasztható. Ha a kultúra = művelés, kultiválás értelmezést választjuk, akkor abba már az emberi tevékenység egésze beletartozik, maga után vonva a tevékenység eredményét (tárgyasulását) és beleértve az ember tudását, ami képessé teszi a tevékenységre. Mi ezúttal a kultúra e legszélesebb értelmezését használjuk.

A környezetkultúra a vizuális kultúra része

Ez a hazai szakemberek döntő többségének véleménye. E vélemény kialakulásában nagy szerepe volt annak, hogy mind a szakelméletben, mind a társadalmi gyakorlatban e felfogás kialakulásának voltak meg a feltételei hazánkban. Az elméletben a művészettudományok képviselői, esztéták, művészettörténészek, pszichológusok, szociológusok vettek részt, akik a művészi kép világában mozogtak

otthonosan. A hivatalos szakmai gyakorlatban építészek, iparművészek, formatervező művészek dolgoznak, akiknek beállítódása megegyezik a tudósokéval.

Az a tény, hogy a műalkotások mellett művészi értékkel nem rendelkező épületek, tárgyak, nyomtatványok stb. tömege van jelen életünkben, egyetlen komoly szakember számára sem volt megkerülhető, így a hazai szakirodalomban is megjelent a vizuális művészetek mellett a vizuális kultúra fogalma. (Jó bibliográfia és olvasmányos tanulmányok találhatók e témáról *A vizuális kultúráról* című könyvben, szerk. S. Nagy Katalin, Bp., 1982.)

A vizuális kultúrának számos meghatározása található a szakirodalomban. Ezek közül az alábbiakban egyet idézek, mivel elég rövid, jól áttekinthető és tapasztalatom szerint nagyon jól használható a pedagógiában. Ugyanis a vizuális kultúra használatának képességét (amire tanítjuk a tanulókat), a többivel összefüggő, de külön részként kezeli. A megfogalmazást *Miklós Pál: Kép és kommunikáció* című (Bp., 1980) tankönyvből idézem (164–168. p.)

Definíciók

Vizuális kultúrán értem egyrészt

- (a) a szem számára (is) felfogható teljes tárgy- és jelenségvilágot (korpusz), másrészt
- (b) a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág ember általi használatát – alakítását, teremtését és felhasználását (performancia), végül
- (c) a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág használatára való képességet – alkotóképességet és vele élni tudást (kompetencia).

Korpusz

A vizuális tárgyvilág eredetét tekintve két részre oszlik:

Az első rész az élő és életlen *természet* lényeit, képződményeit, jelenségeit foglalja magában, külön-külön és alakzatokba rendeződve, organikus rendszereket alkotva (az „első vagy eredeti természet”);

A másik rész az *emberalkotta* tárgyakat és azoknak az alakzatait, jelenségeit tartalmazza (az úgynevezett „második természet”).

Az emberalkotta tárgy- és jelenségvilág, a „második természet” célját tekintve két csoportra tagolódik:

az első a *praktikus* célú tárgyvilág és jelenségei. (Ennek további tagolódása különböző szempontok szerint rendezhető, pl. méret szerint mesterséges makro- és mikro környezet-elemek, a birtoklás és használat szociális jellege szerint osztályadalmi, kollektívákat, illetve privát szférákat képző tárgystruktúrák és elemeik stb.)

A másik az *öncélú* (nem praktikus, pontos terminussal autotelikus jellegű) tárgy- és jelenségvilág, voltaképp ezt nevezzük *vizuális művészeteknek*. (Ez ismét tovább tagolható, pl. fizikai dimenziói szerint térbeli és időbeli művészetekre, történelmi dimenziói szerint holt (muzeális, emlékszerű) és eleven (aktuális, most születő) tárgyakra és jelenségekre stb.).

Performancia

Az élő és élettelen természet világát az ember megléte óta használja (negatív értelemben is: pusztítja). A természetnek az alakítás értelemben vett használata nem egyéb, mint a második természet, az emberalkotta tárgyvilág teremtése. Bennünket a performancia kérdései közül itt most nem az alakítás és a teremtés mozzanatai érdekelnek, hanem a szűkebb értelemben vett használat – a *felhasználás*: a szűz természetnek (pl. a még elérhetetlen távolban lévő csillagvilágnak), az ember által, az alakítás megfelelő mértéke esetén teremtésként létrehozott második természetnek, a tárgy- és jelenségvilág emberalkotta részének (pl. gép, festmény stb.) a felhasználására, mégpedig a vizuális jellegű felhasználása, tehát érzékelése s az érzékelés emocionális és racionális feldolgozása.

Ennek a felhasználásnak vizsgálhatók történelmi dimenziói, s felvázolhatók a különböző szférák – természet, emberalkotta tárgyvilág, azon belül a művészet felhasználásának egységet illetve elkülönülést mutató szakaszai; vizsgálhatók szociális dimenziói, amelyekkel pontosíthatók a különböző szférákra jellemző tulajdonviszonyok, szociális magatartásmódok, értéknormák és azok érvényesülése. (A sort folytathatják a társadalomtudományok különböző aspektusokat képviselő diszciplínái és azok sajátos vizsgálati témái.)

A felhasználásnak a különböző szférákat összehasonlító vizsgálat után juthatunk el addig a pontig, ahonnan termékenyen elemezhetők a bennünket érdeklő tárgy- és jelenségcsoportnak, a vizuális művészeteknek a sajátosságai. Ez utóbbinak vizsgálatához a mai konvencionális művészetfelfogás és kultúraértelmezés alapján felállított következő hipotézist ajánlom: Az emberalkotta tárgy- és jelenségvilág öncélú (nem praktikus, autoletikus részének, a vizuális művészeteknek a legáltalánosabb értelemben vett *szociális funkcióját* a humanizáció és/vagy a metafizikai értékteremtés, végül a látásformálás jellemzi.

Humanizáció

A vizuális művészetek az emberi társadalom és az egyes ember számára környezetének, élete színterének *humanizációját*, a szó marxi értelmében emberivé tételét (a hagyományos kifejezéssel esztétikaivá nemesítését) szolgálják. Az ember azért hozza létre ezeket a (praktikusan fölösleges, haszontalan) tárgyakat és jelenségeket (illetve tárgyelemeket pl. formákat) és arra használja őket, hogy környezetét emberi léptékűvé és mértékűvé (hagyományos kifejezéssel széppé) tegye velük. Az emberek különféle (etnikai, földrajzi, szociális) csoportjai közös megegyezést, konvenciót alakítottak ki és szüntelenül tovább alakítanak, spontánul vagy tudatosan, sőt szervezeten, arra vonatkozólag, hogy miféle (fölszemes ill. haszontalan) tárgyak, illetve tárgyelemek szükségesek ahhoz, hogy a csoporthoz tartozásnak – végső soron az emberiséghez tartozásnak – a tudatát fölébresszék illetve ébren tartsák szüntelenül vagy alkalmilag látható tárgyakként és jelenségekként. A felhasználásnak ez a módja *normális* (történetileg, etnikailag stb. változó normák szerinti értelemben is).

Metafizikai értékteremtés

A vizuális művészetek egyes tárgyai és jelenségei olyan értékteremtést is szolgálnak, amely túlmutat a humanizáció aktuális illetve reális körén, *transzcendens* (mágikus, mftikus, vallási) vagy *metafizikai* (jelte-remtés, utókorral való kommunikáció stb.) jellegűnek minősíthető. A felhasználásnak ez a módja a *szakrális*.

Látásformálás

A vizuális művészetek felhasználásában voltaképp mindig érvényesül, de többnyire csak statisztikailag regisztrálható módon egy *látásformáló* funkció, amelynek eredményeképp az emberi (és csakis az emberre jellemző) látás képessége fejlődik, megújul, finomodik, bonyolultabb összefüggések felismerésére válik alkalmassá vagy éppen magasabb fokú absztrakciónak a szemléleti alapjait érleli meg. A vizuális művészetek ezzel a funkcióval nemcsak az emberalkotta tárgy- és jelenségvilág, sőt a természet használatának, hanem az egész emberi gondolkodásnak a társadalmi bázisát alakító emberi tevékenységi gyakorlat egyik – látszólag szerény, de kétségtelenül nélkülözhetetlen – tényezőjét képezik. A felhasználásnak ez a módja a *spontán*, öntudatlan és hosszú távon illetve statisztikai méretekben érvényesülő. („Az öt érzék kiképződése az egész eddigi világtörténelemnek munkája”.) Megjegyezzük, hogy a vizuális művészetek performanciájának szociális dimenziói még napjainkban is elég korlátozottak, csak meghatározott műveltségi körben léteznek.

Kompetencia

A természet valamint az emberalkotta tárgy- és jelenségvilág praktikus részének használatára való képességek kifejelesztése történetileg a spontán tapasztalatfelhalmozással és spontán tapasztalatátadással indul s napjainkra a tudományos és technikai képzés szervezett és intézményesített, társadalmilag gondosan szabályozott formájáig fejlődik.

Ezzel szemben az emberalkotta tárgy- és jelenségvilág öncélú (nem praktikus, autolektikus) részének, a vizuális művészeteknek a használatára vonatkozó képzésmódok csak részben váltak szervezetté és intézményesítetté, szemben a társadalmilag elsődrendű fontosságúnak ítélt – elsősorban a termelés közvetlen és közvetett körébe tartozó – vagy nagy veszélyeket is rejtő tárgyak és jelenségek csoportjával, a vizuális művészeteket másodrendű fontosságúnak ítéli a társadalom. Részben ezért, részben azonban amiatt is, hogy a vizuális művészeteknek magához a társadalom létezőmódjához tartozik a spontán – emocionális hatást nélkülözni nem tudó – felhasználás, a használatra való képesség csak részben szervezett és szabályozott, nevezetesen az alakítás és teremtés vonatkozásában. (A művészképzés társadalmanként, civilizációs szintenként és hagyományoktól is függően különböző rendszerei.) Maga a felhasználás csak minimális és többnyire gyakran változó színvonalú s általában komoly követelményszint nélküli segítséget kap. (A művészeti nevelés, rajzoktatás, művészettörténeti képzés, valamint a műkritika és a különböző közművelődési eszközök rendszerében.)

A vizuális művészetek felhasználására való kompetencia kialakításának és alakításának a napjainkban megvalósult rendszere nem hagyta

semmi – vagy legfőljebb teljesen normális korrekciós jellegű – kívánivalót, ha ezeknek a művészeteknek a szociális funkcióit a humanizációra és a metafizikai értékeremtésre korlátoznánk. Ha azonban tekintetbe vesszük, hogy a vizuális művészetek látásformáló funkciójának fontossága napjainkban már csak a praktikus tárgy- és jelenségvilág szüntelen bővülése és egyre bonyolultabbá válása okán is nő és a jövőben még jobban nő, akkor máris fontolóra kell vennünk a vizuális művészeteknek az egész vizuális kultúra tekintetében elhelyezkedő és megszervezendő felhasználása szabályozott, szervezett oktatását.

E felfogás igen alkalmas arra, hogy a vizuális típusú emberek könnyen megközelíthessék a környezetkultúra fogalmát. A pedagógusok közül különösen a rajztanárok számára jelenthet jó kiinduló pontot.

A tárgy- és környezetkultúra más, mint a vizuális kultúra.

Miklós Pál idézett vizuális kultúra meghatározását 1980-ban adták ki. Egy 1975-ből, tehát öt évvel korábban datált *Vizuális kultúra – tárgykultúra* című cikkében az alábbi következtetésre jut: „... a vizuális kultúra lényegében tárgykultúra...” (Bp., 1976, 316. p.) Majd egy oldallal arrébb: „a tárgyakat az őket körülvevő tárgyi világ összefüggéseiben kell szemlélnünk (mind a vizuális, mind pedig egyéb, általában funkcionális összefüggéseiben).”

Máshol, a tárgyak jelentéséről szóló fejtegetésében (274. p.) a történeti, a szociológiai és a közgazdasági jelentés szerepét taglalja, és azt állítja, hogy „a környezet- és tárgykultúra alapja a gazdaság...” (277. p.). Sajnos e megállapításokat nem követi bővebb kifejtés.

Más szemszögből a formatervezés feladatának körvonalazása és társadalmi jelentőségének meghatározása szándékával írott tanulmány (*Pohárnok Mihály: A célszerű forma értékei*. Társadalmi Szemle, 1973/7.) még élesebben veti fel a vizuális kultúra- környezetkultúra megfogalmazás mögötti tartalmat, alapvető ellentétet: „...az esztétikai vonatkozások túlhangsúlyozásával elterelik a figyelmet a valódi problémákról.” „Az emberi szükségletek kielégítésének tárgyi feltételeit ma már csakis ipari eljárások útján lehet biztosítani... A tárgyak és a környezet használati értékeinek fejlesztése viszont csak a használati körülmények komplex kutatása és a kutatási eredmények koordinált gyakorlati felhasználása útján oldható meg.”

Tekintsünk most el a hazai és külföldi szakirodalmi hivatkozásoktól és gondoljunk csak meg józanul, hogy mi a különbség a „vizuális” és a „környezet” között, igen leegyszerűsítve aközött, hogy valami látható, és aközött, hogy valami környezetemet alkotja.

Egy végletes példával élve: a ház, a lakás besorolható a vizuális jelenségvilágba. De vajon mi történik, ha becsukom a szemem? Megszűnik mint vizuális jelenség, de megmarad a tulajdonomban, véd hidegtől-melegtől-idegentől, kiszolgál: pihenhetek, dolgozhatok, ehetek, tisztálkodhatok, vendégeskedhetek, parádézhatok benne. Akkor hát mi a lényege? Hogy láthatom? Nyilvánvalóan nem. A normális helyzetben a hétköznapi használatban természetesen szerepe van a környezet vizuális minőségének is, de ha környezetemet vizsgálom, nem ez az

elsődleges, csak kivételes esetekben (pl. a vizuális műfajok esetében: nyomtatvány, televízió, festmény). A tárgyi környezet az ember sokféle igényének kielégítésére szolgál. A tárgyak funkciójuk révén képesek erre. Az egyes funkciókat pedig valamilyen technika biztosítja számunkra. Ha fázunk a lakásban, befűtünk a kályhába, a konvektorral, a központi fűtéssel, vagyis mindegyik esetben valamilyen fűtéstechnikai berendezést veszünk igénybe. A gyakorlat azt mondatja velünk tehát, hogy a mesterséges környezet alapvetően a technikától függ. Hasonló megállapításra jut *Jean Baudrillard* (*A tárgyak rendszere*. Bp., 1987, 7. p.), nem a technikával, hanem azon belül a technológiával kapcsolatban: „az, ami a tárggyal technológiai téren történik, *lényegi*, ami viszont a szükségletek és a felhasználás pszichológiai vagy szociológiai vonatkozásában történik vele, az *lényeg nélküli*.” A tárgy szempontjából „lényeg nélküli” természetesen az ember szempontjából fontos, hiszen a tárgy nem öncélú, hanem embert szolgáló.

Ha most az előzőekben már megfogalmazott szempontokat összegezzük, talá-lunk néhány maradandót. Soroljuk fel ezeket fontossági sorrend nélkül: esztétikum, vizuális tulajdonságok, funkció, illeszkedés a környezetbe, történetiség, szociológiai meghatározottság, közgazdasági szempont, használhatóság, ipari eljárások, technika, technológia, pszichikus elvárások.

A szavakat olvasva szembetűnik, hogy e fogalmak nem egyneműek, így nehéz dolgozni velük. Ahhoz, hogy egyneműek legyenek, egy lényegükből fakadó rendező elvet kell találni. A magyar szakirodalomban leginkább ilyen a művészet-történet két ága, az építészet- és a formatervezés-történet. E tudományok műfa-jukból adódóan nem foglalkoznak kellő súllyal néhány, számunkra fontos kérdés-sel. A hazai műszaki tudományok, a tervezésemélet, a közgazdaságtan még nem kapcsolódtak össze, hogy számunkra is könnyen használható kiindulópontot nyújtsanak.

Így marad a környezetalakítás és -használat hazai gyakorlata és külföldi el-mélete.

Az a folyamat, amely az emberi szükségletből indul ki, a tervezésen, az elké-sztésen keresztül halad a megvalósításig, majd a fogyasztással-felhasználással lét-rejön a szükséglet kielégítése, és az objektum megsemmisítésével véget ér. Ez a rendező elv tulajdonképpen az emberi szükséglet kielégítésének módja. Épp így érvényes a hagyományos (történeti) termelési-fogyasztási formákra, mint a kis-vagy nagyipari, posztindusztriális formára, sőt szakszerűen előállított és használt környezet mellett a spontán módon alakuló építmény- és tárgyterengere egyaránt alkalmazható. Ha rendező elvnek e folyamatot tekintjük, akkor az előzőekben em-lített kulcsszavakat át kell strukturálnunk e folyamat törvényszerűségei szerint. Az átalakítás után az alábbiak adódnak:

- jelentés (a vizuálisan érzékelhető forma által hordozott üzenet, gondolat, érzés),
- szerkezet (a tartalomból fakadó tulajdonság, a tárgy fizikai funkciója),
- előállítás (technológia, megmunkálás, megtervezés, a felhasznált alapanyagok),
- gazdaságosság (gazdálkodás anyaggal, energiával, idővel, pénzzel),
- méret, lépték (illeszkedés a környezethez, emberhez, előállításhoz, felhasználishoz).

A környezetkultúra mint önálló szakterület

Használhatósága miatt őrizzük meg a vizuális kultúra meghatározásánál használt formát, és próbáljuk meg kitölteni az előző fejezetben megfogalmazott tartalmakkal.

A környezetkultúra értelmezése

1. A környezetkultúra tárgya: az ember működésével létrejött anyagi világ

Önálló egységek:

- megművelt táj (pl. szántóföld, bányavidék, parkerdő),
- épület (pl. lakóház, gyárépület, áruház, raktár, telefonfülke, újságstand, budi),
- építmény (pl. út, vasút, híd, pályaudvar),
- „csatorna” (pl. vízvezeték, villanyvezeték, kanális, telefon, rádió, televízió),
- gép (pl. kéziszerszám, munkagép, a termelésben, elosztásban és szolgáltatásban használatos eszköz, felszerelés; fegyver),
- közlekedési eszköz (pl. autó, vonat, repülő, kerékpár),
- berendezés (pl. bútor, fürdőszoba, konyha),
- használati tárgyak (pl. ruházat, edény, tisztítószer, sportszer),
- rendszerek, hálózatok, amelyek az előző elemekből épülnek fel. Osztályozást itt nem készítünk, mert számtalan variáció lehetséges. Ilyen például a település, ami főként épületek és építmények sajátos koncentrációját, szervezetét jelenti, vagy egy ipartelep, ami termelőeszközökből, épületekből, utakból, elektromos-, víz- és telefonhálózatból áll, vagy a lakás, ami egy épület része berendezéssel, felszereléssel, használati tárgyakkal.

Nem tekintjük ide tartozónak:

- az érintetlen természetet (ami nem jelenti azt, hogy ne lenne fontos szempont a természet védelme, ésszerű használata),
- a társadalmi berendezkedést, például a jog, az egészségügy, az oktatás, a biztonság stb. rendszerét,
- azokat az emberi alkotásokat, amelyekre nem jellemző az anyagiság (pl. zenemű, szoftver, tudományos eredmény).

2. A környezetkultúra működése: az ember alkotta anyagi világ előállítás, használata, megsemmisítése

Ha az egyes tárgyak, jelenségek működésére keresünk rendező elvet, kézenfekvő a gazdaságban használatos termék életciklusának a mintájára eljárunk, aminek az alábbiak a fő részei:

- az emberi szükségletek feltárása (piackutatás),
- tervezés (ösztönös és tudatos, egyéni és csoportos módszerek),

- kivitelezés (gyártás, termelés, termesztés, kézművesen, kis- és nagyipari módszerekkel),
- forgalmazás (önellátás, árucseré, pénz),
- fogyasztás (beszerzés, vásárlás, hozzájutás),
- használat (a jelentés vagy a szerkezeti funkció „fogyasztása”),
- a szükséglet kielégül (a termék mint olyan megsemmisül).

Az egyes termékek, tárgyak nem egymástól függetlenül léteznek, működésük összefüggő rendszert alkot. A tárgytipusok időbeli változásával a történet foglalkozik. A termék életciklusának minden része több szakmát, tehát embercsoportot, és több szaktudományt, tehát intézményrendszert is jelöl. Például az építettervezést kőművesek, technikusok, mérnökök, irodák végzik, tanulása iskolákban történik, kutatásával a tervezéstudomány és az építészeti elmélet foglalkozik.

Az egyes tevékenységet közvetett vagy közvetlen módon kapcsolatban állnak a természettel: onnan nyerik nyersanyagukat, az energiát, a természetbe kerül vissza a hulladék.

A környezetkultúra működésénél meg kell jegyezni, hogy az átlagember eltérő mértékben vesz részt a tevékenységben, ezért annak fontossága is eltérő számára. Joggal várja el, hogy jól használható legyen az, amihez hozzájut. A termelés-forgalmazás-szolgáltatás szférájából csak az érdeklő, amiben ő is részt vesz mint dolgozó, vagy valahogy kapcsolatba kerül vele.

3. A környezetkultúra ismerete: az ember alkotta anyagi világ ismerete és működtetésének képessége

Ez a meghatározás az emberi tényezőt jelöli általában, tehát nemcsak ismeretet, hanem mindenfajta emberi felkészültséget a működtetésre.

A mesterséges környezet működtetéséhez az adott kulturális színvonal mellett az alábbiakra van szükség:

a) A technoszféra területeinek és működésének ismerete

Ez nemcsak önmagában értékes, hanem áttételesen is. E tudás birtokában az ember nem érzi magát kiszolgáltatottnak ebben a világban. Ha nem is mindig otthonosan, de kellő áttekintéssel rendelkezve tudja, hogy mennyire van biztonságban és mitől kell tartania. A tájékozottság, a beleszólás, a részvétel lehetőségét teremti meg.

b) Jártasság a használatban

A kornak megfelelő berendezések, felszerelések biztonságos és szakszerű használata (pl. felvonó kezelése, közúti közlekedés, öltözködés). Ez a jártasság a praktikus és szakrális területek használatára egyaránt ki kell hogy terjedjen.

c) Munkakultúra

Nem az egyén szakmai ismereteiről van itt szó, hanem egy általános műveltséghez tartozóról. A munkavégzés menetének ismeretét, képességet, felkészültséget a munkamegosztásban való részvétellel, a munka és eredményének

tiszteletét, alkotóképességet, elemzőképességet, fegyelmet, ügyességet stb. soroljuk ide.

d) Fogyasztási ismeretek

A termékek, szolgáltatások értékelésének képessége. Hogy megéri-e az árát?
A termék főbb tulajdonságainak szakszerű megállapítása (önállóan vagy segítséggel).

Bár a környezetkultúra értelmezésünk szerint nem terjed ki a természetre és a társadalom bizonyos területeire, de kapcsolódása révén feltételez egyfajta társadalmi érzékenységet, emberi beleérzést, a természet tiszteletét.

A környezetkultúra ismereteinek elsajátítása, vagyis az emberi oldal fejlesztése részben otthon, spontán módon, részben pedig intézményesen, főként iskolákban történik. A fentiekben leírtak az általános műveltség részét képezik, így az általánosan képző iskolákra is rónak feladatokat.

Mivel *A környezetkultúra mint önálló szakterület* című részben leírtak nem a látvány logikája, hanem a termelés-fogyasztás szerint strukturáltak, így közelebb állnak a technikai, háztartástani, fogyasztói nevelési, munkaoktatási, pedagógiai vonulathoz.

Kísérleti tanítás az általános iskola felső tagozatán

Célunk egy elsősorban szemléletében új tantárgy – a környezetkultúra – kialakítása.

Ez a tantárgy tartalmazza a jelenlegi technika- és rajzterv céljait és feladatait, a tananyag elrendezése során azonban, nem egy-egy technikai vagy vizuális probléma mellé rendelünk egy-egy feladatot, hanem azt a kultúra szövetébe ágyazzuk.

A szemléletmód lényege, hogy a *kultúra egészét* veszi alapul, nem pedig egy-egy technikát vagy vizuális problémát. A gyújtópontban a *kultúrateremtő ember* áll.

A témacsoportok kiválasztása sem önkényes, hanem a történelemtanítással összhangban, a történeti kultúrköröket vesszük sorra, és azokat – tárgyunknak megfelelően – környezeti, vizuális-művészeti, technikai szempontok szerint dolgozzuk fel. *Nem egyszerűen a történelemóra illusztrálására gondolunk*, hanem arra, hogy az adott korszakhoz kapcsolódó technikai és vizuális problémák megta-pasztalásával az adott kultúrát alaposabban megismerjék a tanulók, ugyanakkor a kultúrához kötődve, a technikai fogások, kompozíciós elvek stb. is mélyebben rögzüljenek. Fontosnak tartjuk, hogy a tanulók ismereteit úgy bővítsük, és képességeit úgy fejlesszük, hogy közben megőrizzük a látás-gondolkodás-cselekvés szerves egységét.

Környezetével szerves egységben élni az tud, aki érti, hogy az, ami körülveszi, miért van ott, miért olyan a formája, anyaga, szerkezete, hogyan működik, mi a működésének oka, célja, hogyan változtathat rajta; aki tudja, hogy mire van szüksége, és azzal szemben milyen elvárásai vannak; aki tudja, hogy a környezetét maga alakíthatja.

A *tananyag* alapja egy-egy kultúrkör, amely kapcsolódik a többi tantárgyhoz, elsősorban a történelemhez. Azért választottuk a kultúrtörténeti tananyag-feldolgozást, mert az ember megismeréséhez elengedhetetlen a történelem megismerése. Azt a történelemtanítást, amely csak az osztályharcokra és csatákra koncentráll, töredékesnek tartjuk. Tárgyunkkal segíteni szeretnénk egy teljesebb történelemszemlélet kialakulását. A történelemben a kultúra történetét tartjuk a legfontosabbnak. A környezetkultúra tanításával ehhez kapcsolódunk, és ezzel a kultúrtörténeti tudást is szélesítjük. Egy-egy kor szellemébe ágyazva az ember tárgyteremtő kultúrája jobban megérthető, sőt, csakis onnan érthető meg. Nézzünk egy példát: a hídpítés anyagaival és szerkezeteivel akkor érdemes foglalkozni, ha tudjuk, hogy a hídpítésnek mi az értelme. Mindenkor épültek hidak, de egy-egy korban jellemzően megsaporodnak, így a Római Birodalomban, az „ipari forradalom” Angliájában és korunkban. Ezekben a korszakokban különösen fontosá válik a közlekedés, a kapcsolatteremtés távoli területek között is. Ezekre a korokra természetesen sajátos anyag- és szerkezethasználat jellemző. Ha ilyen összefüggésekben találkozunk a gyerekek a hidakkal, a hidakról is, a korszakokról is, az

emberi tevékenységről is többet értenek meg. A történelem tanulmányozása, egy-egy kor levegőjének megérzése – ahogy kisebb gyerekeknél a mese – ebben az életkorban inspiráló erőt jelent. Mindez akkor válik igazán élővé, ha egy-egy korszak sok oldalát ismerik meg a gyerekek, például zenéjét, irodalmát, természetismeretét, vallását. Ezért szükséges a lehető legtöbb tantárggyal való minél szorosabb koordináció. A valódi tudást csakis az élményszerű megismerés – például a kétkezi munka tapasztalása, egy történet eljátszása – biztosíthatja. Az effajta megközelítés arra is inspirálja a gyerekeket, hogy minél tökéletesebben készítsék el tárgyaikat. Például egy „koronázás” eljátszása a gyerekek minden képességét (verbális, vizuális, motorikus) mozgósítja, sokféle tevékenységet lehetővé tesz (jelmez-, kellék-, díszletkészítés, színjátszás), ugyanakkor fejleszti a konstruáló képességet, kézügyességet is.

A módszereknek azt kell szolgálniuk, hogy megőrizzék és fejlesszék a gyerekek kreativitását. Törekedni kell arra, hogy a gyerekek önállóan tevékenykedjenek, maguk választhassanak többféle megoldási mód közül, ahelyett, hogy szolgáiban másolnának egyetlen mintát. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanároknak nem feladatuk nagyon pontosan bemutatni egy-egy technikát.

Minden foglalkozáson fontos az *inspiráló légkör* megteremtése. Az életkori sajátosságoknak megfelelően a motiváció lehet közös olvasmányélmény, mesélés, színházi élmény, beszélgetés az adott kultúráról, képek bemutatása.

A tudás megszerzése lehetőleg mindig élményszerű legyen, saját tapasztalásra épüljön. Bármilyen módszer számításba jöhet – a tanár legjobb belátása szerint –, elsősorban azonban a gyerekek gyakorlati tevékenysége: kísérletezés, tervezés, építés, makettezés, tárgykészítés, mintázás, festés, rajzolás, ábrázolás. Természetesen a szemléltetés és a bemutatás sem maradhat el.

A felmerülő eljárásokat, az eszközök használatát a tanároknak be kell mutatniuk. Ennek a bemutatásnak úgy kell történnie – az igényeknek megfelelő részletességgel –, hogy aki akarja, nagyon jól láthassa.

A feladat jellegétől függően a gyerekek dolgozhatnak egyénileg, kisebb vagy nagyobb csoportokban, akár az egész osztály együtt. Ez egyben lehetővé teszi a közös munka átélését, amire ez a tantárgy nagyon sok lehetőséget kínál.

Az elméleti ismeretek alkossanak szerves egységet a gyakorlati munkával. A gyerekek ne csak az iskolában, a „négy fal között” tanulmányozzák a környezetet, hanem amikor csak lehet, kiránduljanak, látogassanak meg műhelyeket stb., hiszen a környezetkultúrát csak a valódi környezet megismerésével lehet elmélyíteni. A gyerekek egyéniségük, képességük szerint végezzék a tevékenységeket. Ne a teljesítményorientáltság kényszerítse, hanem az alkotás öröme készítse őket, ami magával hozza a színvonalas teljesítményt is. Ha munkájuknak értelmét látják – hiszen ez a legnagyobb inspiráló erő –, akkor legjobb tudásuk szerint dolgoznak, a lehető legjobb eredménnyel.

A javasolt tananyag

Az egyes kultúrák feldolgozásának szempontjai:

a) Építészet

– ember és építészet,

- építőanyagok, technikák, épületszerkezetek, tartószerkezetek,
- tér-tömeg-funkció,
- forma-felület-szín,
- természeti környezet-épített környezet,
- ház-település-táj.

b) Tárgykultúra

- ember és tárgy,
- anyagok-szerkezetek-működés,
- formák, színek, díszítés,
- ruházat, használati tárgyak, munkaeszközök, közlekedési eszközök, információs eszközök, kultikus tárgyak.

c) Vizuális művészetek

- ember és művészet,
- tematika,
- anyagok, technikák, ábrázolási módok,
- kifejezési eszközök (pont, vonal, folt, tömeg, tér, szín, kompozíció arány),
- műfajok (festészet, szobrászat, grafika, díszlet, jelmez, fotó, film, video).

d) Tudomány, technika

- ember és technika,
- energiahasznosítás, technikai felfedezések, civilizációs létesítmények (közmű, úthálózat).

e) Szokások

- ünnepek, szertartások, étkezés, tisztálkodás stb.

A fenti felsorolás nem törekszik minden részletre kiterjedő, tudományos teljességre, hanem a gyakorlati használhatóságot tartja szem előtt.

Egy-egy történelmi korszak tanulmányozása nem öncélú, a mai életben is használható hagyományt közvetít. Az ókorban is használt boltozás technikájából például az anyagok és szerkezetek ma is érvényes tulajdonságait ismerhetjük meg.

Elengedhetetlen az emberi alkotások tanulmányozásánál érzékeltetni, megérteni azok jelentéshordozó, szimbolikus szerepét, azt, hogy minden alkotás kifejezi korát, a hely szellemét, esetenként az alkotó egyéniségét, és szorosan összefügg más kulturális területek szellemiségével.

Órakeret, helyszín, csoportbontás

Az 1978-as tanterv és módosításai alapján, a technika és a rajz tantárgyak órakeretét felhasználva, az 5. és 6. osztályban általában heti 4 óra, a 7. és 8. osztályban pedig heti 3 óra áll rendelkezésre. A környezetkultúra foglalkozásokat hetenként egyszer, *egy tömbben* érdemes megtartani, a tárgy jellegéből adódó időigénye miatt.

Az egyes foglalkozásokat – tartalmuknak megfelelően – az osztályteremben, a rajz-, illetve technika-szaktantermekben, a szabadban lehet megtartani.

A hatékonyabb munka érdekében elengedhetetlen az, hogy – a technika tantárgy hagyományait követve – *egy osztállyal egyszerre két nevelő foglalkozzék*. A

merev csoportbontás hátrányait kiküszöbölendő csak a foglalkozás jellege döntse el, hogy alkalmaznak-e csoportbontás, és ha igen, a tanulók maguk választhassák meg a feladatot, a tanárt és a csoportot. A kerekgyházi környezetkultúra kísérletben a tanulók mindkét pedagógussal mindvégig együtt maradtak, az osztálytermen belül, spontán módon alakultak ki a csoportok. Ez nagyon jól bevált, de más megoldás is elképzelhető, sőt, szükséges is lehet a speciális műhelyigények miatt. A foglalkozásokat lehetőleg a technika és rajz szakos tanárok vezessék.

A tananyag áttekintése

5. osztály (kb. 130 óra)

I. A mesterségek és művészetek kezdetei

1. Lakóhelyek a természetben
2. A természeti ember életmódja
3. Néprajzi vagy őstörténeti gyűjtemény meglátogatása
4. Ősi szentélyek
5. Ősi ábrázolások

II. Élet az ókori Keleten

1. Az egyiptomi festészet és írás
2. Az egyiptomi festészet és tárgykultúra
3. Az egyiptomi építészet
4. Ádám és Éva története
5. Noé bárkája
6. Készülés karácsonyra

III. A görögök öröksége

1. A görög mitológia és vázafestészet
2. A görög építészet
3. A görög szobrászat
4. A görög élet tárgyai

IV. A római világ

1. A római építészet
2. A római falfestmények és mozaikok
3. A római festészet és szobrászat
4. A római írás
5. A római élet és tárgyai
6. Az ókeresztény és a bizánci világ

V. A honfoglalás kori kultúra

1. A magyarok elődei a mondák tükrében
2. A magyar rovásírás, a honfoglalók motívumkincse
3. A magyarok eredete a mondák tükrében
4. A magyarok szállása
5. A honfoglalás kori élet és tárgyai

Összefoglaló kiállítás

6. osztály (kb. 130 óra)

I. A népvándorlás kora – a középkor hajnala

1. Ismétlés: az ókeresztény és a bizánci világ
2. Ismétlés: a honfoglaló magyarok
3. Egy népvándorlás kori nép élete
4. Népvándorlás kori tárgyak
5. Népvándorlás kori díszítés, ornamentika
6. Az iszlám világa

II. A román kor

1. Koronázási előkészületek
2. A román kori építészet
3. A román kori szobrászat
4. A román kori festészet
5. A koronázási szertartás eljátszása

III. Élet a középkorban – a gótika világa

1. A középkori város
2. A gótikus templom
3. A gótika festészete
4. A középkori technika
5. A fadúcos nyomtatás
6. A középkori lovagi torna – bábjáték

IV. A reneszánsz világa

Az európai reneszánsz

1. A reneszánsz szemlélet
2. A reneszánsz festészet
3. A reneszánsz szobrászat
4. Reneszánsz egyéniségek

5. A reneszánsz frás
6. A reneszánsz építészet
7. A németalföldi és a német reneszánsz nagy mesterei
Mátyás király és a magyarországi reneszánsz
8. Mátyás király budai palotája
9. A budai kerámiaműhely
10. Mátyás király'könyvtára
Élet a három részre szakadt Magyarországon
11. Várépítés
12. A végvári élet
13. Élet a hódoltsági területen
14. A reformáció hatása a művészetre
15. A habán kerámia
16. A 16–17. századi magyar textília
17. Húsvéti misztériumjáték

V. Az újkor hajnala – a barokk

1. Tudomány és technika a 17. században
2. A barokk építészet
3. A barokk szobrászat
4. A barokk festészet
5. A barokk kori grafika

Összefoglaló kiállítás

7. osztály (kb. 100 óra)

Élet és művészet a 18–19. századi Európában

1. A 18. századi Magyarország – a barokk
2. Élet a 18. századi Európában – a felvilágosodás
3. Ábrázolás a Monge-féle geometriában
4. Az axonometrikus ábrázolás
5. A természet megfigyelése
6. A klasszicizmus
7. A romantika
8. Polgári élet a 19. században
9. Magyar népművészet a 19. században
10. Építészeti újítások
11. Települések a 19. században
12. Közlekedés a 19. században
13. A villamosság
14. A realizmus

15. A fény és a szín
16. Az impresszionista festészet
17. A pointillista festészet
18. A fényképezés
19. Magyar festészet a 19. század második felében
20. Magyar népművészet
21. A historizmus építészete

Összefoglaló kiállítás

Szemelvények a tananyagból

A részletes tananyagot terjedelmi okok miatt nem közöljük, csak egy-két példát adunk ízelítőül mindhárom évfolyamból. (A kísérlet az 1991/92-es tanévben a 7. osztályban tart.)

1. foglalkozás: Lakóhelyek a természetben

1. Életfeltételek és lehetőségek a természetben

A beszélgetés és szemléltetés során tartsuk szem előtt az alapvető építészeti összefüggéseket (anyag-szerkezet-forma-funkció) és a magyarországi példákat:

- a természetben található építőanyagok, állatok „lakásai” (madárfészek, csigaház, kagylóhéj, hódvár, méhkas, természetes várat, ürgelyuk, barlang),
- különböző földrajzi területeken élő emberek első lakhelyei, települései (barlang, veremház, kunyhó, cölöpház) és anyagai (fa, lomb, bőr, nád, jég, hó).

2. Választható emberi és állati hajlék ábrázolása kívülről és belülről, választható technikával.

Koordináció: környezetismeret, 5. o.

Megjegyzés: Célszerű a gyerekeknek füzetet vezetniük, amelybe rajzok, feljegyzések, vázlatok kerülhetnek a fontos ismeretek rögzítésére.

2. foglalkozás: A természeti ember életmódja I.

1. Beszélgetés, szemléltetés néhány természeti nép példáján.

Fizikai és szimbolikus funkciók, anyagok.

- Az öltözködés (bőr, prém, háncs, szőttes).
- Edények, szerszámok, bútorok (agyag, kerámia, kő, csont, fa).

2. Választható feladatok:

- a) egyszerű, téglalap vagy „T” szabásrajzú ing varrása kézzel,
- b) agyagedények készítése (pl. korsó, tál).

3. foglalkozás: A természeti ember életmódja II.

1. Beszélgetés a szerszámokról, az életben betöltött szerepükről, az ékszerekről, a díszítésről, ezek szimbolikus, megkülönböztető jelentéséről.

2. Választható feladatok:

- a) kő-, csont- vagy faeszköz készítése (bot, fű, nyíl, balta, kanál),
- b) ékszerkészítés agyagból, termékekből, csigaházakból,
- c) övkészítés bőrből, díszítése karcolással, festéssel,
- d) tolldísz készítése,
- e) ruhafestés.

4. foglalkozás: A természeti ember életmódja III.

1. Beszélgetés, szemléltetés: ismerkedés néhány jellegzetes szokással és az azokhoz tartozó tárgyakkal (pl. főzés, étkezés, arc- és testfestés), ezek szellemi-kulturális hátterével.

2. Választható feladatok:

- a) főzés (sóska leves, csalánleves, saláták készítése),
- b) test- és arcfestés.

3. Óra végén közös táncolás és étkezés az elkészült ruhákban, díszekben, edényekben.

5. foglalkozás: Néprajzi vagy őstörténeti gyűjtemény meglátogatása

A feldolgozáshoz példaként bemutatunk egy *feladatlapot*.

6. osztály

II. A román kor

1. Koronázási előkészületek

- Egy Szent Istvánról szóló legenda elmondása (pl. *Árpád-kori legendák és intelmek*. szerk.: Érszegi Géza, 1987 alapján).
- Beszélgetés az államalapításról (vármegyék, vallási élet, pogánylázadások), a koronázásról és a koronázási jelvényekről (Szent Korona, koronázási palást, kard, országalma, jogar), szemléltetés.

Ajánlott irodalom:

Kovács É. – Lovag Zs.: *A magyar koronázási jelvények*. Bp., 1980.

Feladat: a koronázási jelvények elkészítése egyéni csoportmunkával (egy-egy tárgyból több is készülhet).

Feladatlap

NÉPRAJZI MÚZEUM: Az őstársadalmaktól a civilizációig I., II. terem

1. Figyeld meg, milyen anyagokból készítették tárgyaikat Ausztrália őslakói, a busmanok, a tűzföldi indiánok és az eszkimók. Töltsd ki a táblázatot!

	Ruházat	Edények	Szerszámok
Ausztrália őslakói, busmanok (I. terem)			
Tűzföldi indiánok, eszkimók (II. terem)			

2. Rajzold le egy ausztráliai tárgy mintáját!
Milyen színeket alkalmaztak?

III., IV. terem

Milyen anyagokból készítették tárgyaikat Ázsia és a trópusi őserdők lakói?

	Ruházat	Konyhá	Edények	Szerszámok
Obi-ugorok (III. terem)				
Trópusi őserdei indiánok (IV. terem)				

V., VI. terem

Rajzolj le egy melanéziai maszkot vagy dobot!

VII., VIII. terem

Miből készítették szerszámaikat és fegyvereiket a libériai és kongói népek?

IX. terem

Rajzold le egy szibériai tárgy mintázatát!

X. terem

Gyűjts mintákat indonéz tárgyakról, rajzold le!

Elkészítendő tárgyak (kemény papír, színes papír, arany sztaniol, felhasználásával, vegyes technikával):

- a) a magyar Szent Korona pontos másolata,
- b) országalma,
- c) kard,
- d) jogar,
- e) érseki süveg,
- f) pástorbót
- g) palást (egyszerűsített változat), textilből, hímzéssel, csoportmunkában. A palástformát cikkelyekből állíthatják össze, egy-egy cikkelyt egy-egy gyerekek készíthet el otthoni munkával is, az elkészült darabokat egy későbbi foglalkozáson varrják össze a gyerekek.

Megjegyzés: a koronát érdemes a Magyar Nemzeti Múzeumban is megnézni.

2. A román kori építészet

- A román templom funkciója, tájolása (keleti szentély), főbb részei, berendezése, a stílus sajátosságai, szerkezeti sajátosságok. Vastag falak, tömzsi arányok, bélétes kapu, tornyok, anyaga általában faragott kő, bazilikális elrendezés, félköríves keresztboltozat, félköríves ablakok, lőrészerű nyílások, a bemutatott példákön megfigyelhető részletek (pl. ikerablak, törpegaléria, „oszlopegység”), festett falak, főhajó, mellékhajó, kereszthajó, szentély, apszis.
- Néhány magyar példa bemutatása, például Lébény (bazilika), Csemeszkopács (falusi templom), Öskü (kerek templom).

Feladat: román kori templom makettezése agyagból:

- a) bazilika,
- b) kerek templom,
- c) agyagtégglák készítése boltozáshoz.

3. A román kori szobrászat

- Zenehallgatás lemezről (magyar gregoriánok).
- Épületplasztika (oszlopfő, kapuzat).
- A stílus sajátosságai: a méretarány a szellemi rangnak felel meg, a formák nem az élethűséget, hanem a szimbolikus kifejezést szolgálják, területenként nagy a változatosság, Magyarországon jellemző a palmattás és szalagfonatos oszlopfő.
- Jellegzetes témák: szörnnyalakok, állatfigurák, angyalok, jó és rossz harca (általában oszlopfőköön), mandorlás Krisztus, utolsó ítélet (általában kapukon).

- Szemléltetés: Szent István szarkofágja, magyar, olasz, francia példák
Marosi Ernő: *A román kor művészete*. Bp., 1972. felhasználásával.

Választható feladatok:

- a) oszlopfő mintázása agyagból,
- b) kapuszobrok mintázása agyagból,
- c) dombormű mintázása agyagból, esetleg gipszöntés,
- d) az előző órai feladat befejezése: boltozat makettezése.

4. A román kori festészet

- A stílus sajátosságai (arany háttér, síkszerűség stb.).
- Műfajok: falfestészet, mozaik, táblakép, kódex.
- Legfontosabb témák: Mária gyermekkel, Trónoló Krisztus, Krisztus az apostolok között, Mennyei Jeruzsálem, bibliai jelenetek, utolsó ítélet.

Feladat: egy kiválasztott téma (pl. a Jelenések könyvéből) elbeszélése alapján festmény készítése:

- a) gipsztáblára,
- b) rajzlapra.

Megjegyzés: először fessenek és csak később elemezzenek képet a gyerekek.

5. A koronázási szertartás eljátszása

A szertartást Székesfehérváron az esztergomi érsek a Szent Koronával végezte.

A koronázási szertartás legfontosabb részei:

- ünnepélyes bevonulás, minden résztvevő ünnepi öltözetben,
- a főurak a koronázási jelvényeket az oltárra helyezik,
- a királyt két püspök vezeti az érsek elé,
- érsek: – akarjátok-e királyunknak a megjelent uralkodót?
- mindenki: – akarjuk, éljen, éljen, éljen!
- a király esküje bibliára tett kézzel,
- királyszentelés: a király lefekszik az oltár elé, az érsek szentelt olajjal, keresztet rajzol a király lapockájára és a jobb alsó karjára,
- a király beöltöztetése a sekrestyében (hosszú, fehér ing, bíborszínű lábbeli és Szent István palástja), közben a többiek énekelnek,
- az oltár előtt az érsek átadja a koronázási jelvényeket:
 1. kard felkötése,
 2. a korona fejre helyezése éljenzés közepette,
 3. jogar és országalma kézbe adása,
- trónra ültetés, éneklés,
- átvonulás a fehérvári Szent Péter-templomba (lőháton, teljes díszben történt),
- lovaggá ütések,

- két perben ítélethozás,
- átvonulás a királydombra, itt újabb eskütétel,
- kivont karddal suhintás a négy világtáj felé,
- ünnepi lakoma.

Ajánlott irodalom: Benda K.-Fügedi E.: *A magyar korona regénye.* Bp., 1979., különösen 44–50. p., 107–108 p.

7. osztály

1. A 18. századi Magyarország – a barokk Magyarországon (6–9 óra)

1. Az előző évben tanultak ismételése: a barokk Európában; történelem: a három részre szakadt ország, a törökök kiűzése Magyarországról.
2. Helybeli emlék(ek) meglátogatása (múzeum, helytörténeti gyűjtemény, kastély, templom). A török hódoltság korában a magyar művészet folytonosságának fenntartásában fontos szerepük volt az iparművészeti tárgyaknak (bútorok, kerámiák, textíliák, ötvös tárgyak, kovácsoltvas tárgyak).
Jegyzetek, rajzos vázlatok készítése.
3. Egyházi és világi barokk épületek Magyarországon. Elemzés, rajzolás (pl. Fertőd, Esterházy-kastély, helyi emlékek).
4. Szobrászat és festészet.
Elemzés (pl. Nyírbátor, Krucsay-oltár; Donner: Szent Márton szobor; Maulbertsch: sümegi freskók; Egri Líceum festményei; Mányoki Ádám: II. Rákóczi Ferenc).
– Barokk színek kompozíció készítése (kollázs vagy festés).
– Egy festmény színvázlatának elkészítése festéssel.
– Barokk figura mintázása agyagból.
5. Korabeli öltözetek tanulmányozása (paraszti, úri, kuruc, labanc).
– Rajzos vázlatok készítése a korabeli öltözetekről.
– Babaruha varrása.
– Ruhák rajzolás a öltöztető babának.
– Szövés különböző technikákkal.

2. Élet a 18. századi Európában – a felvilágosodás (6-9 óra)

- A felvilágosodás, az észbe vetett hit (emberi tudással minden megoldható), a tudományok és a technika fejlődése, ugrásszerű fejlődés az iparban, mezőgazdasági újítások (a termőterület intenzívebb kihasználása, új növények elterjedése, istállózás, eszközök fejlődése: pl. eke, borona, vetőgép).

- Öltözködési szokások megváltozása, új anyag: indiai pamut, a textilgyártás fejlődése, manufaktúrák elterjedése, fonógép, gyorsvetélő, mechanikus szövőszék.
- A jobb gépek előállítása érdekében a fánál tartósabb, teherbíróbb, tűznek jobban ellenálló, homogénebb, pontosabbra elkészíthető anyagra – vasra – volt szükség. A bányászat és a kohászat fellendülése.
- A kerámia fejlődése, porcelánmanufaktúrák elterjedése.
- Bútorok a 18. században.
- A Monge-féle geometria.
- Magyar feltaláló: Kempelen Farkas.

Színpadmodell készítése:

tervezés csoportmunkában [forgószínpad (áttételek, tengelyek stb.), zsinórpadlás (díszletek felhúzása, leengedése csigával), díszletek, szereplők, jelmezek]. Fontos a lépték tartása!

A környezetkultúra oktatása Nagykovácsiban

A pedagógiai program célja az, hogy az *emberiség eddigi élettechnikái tudatosan átszűrődjenek a gyermekkoron*. A program során egy-egy történeti kor lényegét úgy kell megragadni, hogy az a gyermek számára életszerűvé, imaginatívvá váljon. Lehetőség szerint minél teljesebb képet kell adni az adott kor művészetéről, technikájáról, életmódjáról, valamely gyakorlati ismeret elsajátításán keresztül.

A *tanmenetkészítés szempontjai* közül csak néhányat emelnék ki, amelyek úgy érzem, hogy befolyásolták a program sikerét:

A tananyagot és a technikákat úgy választottam ki, hogy

- igazodjanak a történeti kronológiához,
- kövessék az évszakok változását és azok főbb ünnepeihez kapcsolódjanak, aktualizálódnak,
- együtt haladjanak a más tantárgyakban tanított ismeretekkel.

A tárgyat ideális esetben két személy tanítja, rugalmas csoportbontásban, ami azt jelenti, hogy a csoportokat mindig az adott feladat választása határozza meg. A legjobb, ha egy-egy rajz- és technikanár dolgozik együtt, de elképzelhető más párosítás is.

Egy tanár is képes jól tanítani a tantárgyat, ha eléggé felkészült, nem túl magas az osztálylétszám és nem kell küzdenie a tárgyi feltételek megteremtésével. A tananyag kultúrtörténeti feldolgozását igen jól szolgálja, ha más szakos tanárok is saját óráikon ugyanazzal a témával foglalkoznak (történelem, magyar, ének, mértan).

Tárgyi feltételek:

Kívánatos, hogy a terem, ahol a tanítás történik az átlagosnál nagyobb, legalább 70 m² legyen. Így a csoportok nem zavarják egymást, és műhelysarkok alakíthatók ki. A szükséges anyagok nagyon változatosak, ezért a beszerzés és a tárolás nagyobb figyelmet és leleményt igényel. A szerszámszükséglet kb. meg-egyezik a technika és rajz tantárgyak együttes felszerelésével.

A program összköltsége nagyobb, mint a rajz és technika tárgy együttes költsége, de az eredmények igazolják a többletköltséget.

A tantárgy eredményességéről kétévi tapasztalataim alapján a következőket mondhatom:

A kézműves-kultúrtörténeti program annyira változatos és érdekes, hogy a gyerekek spontán és folyamatosan érdeklődnek az órai és otthoni feladatok iránt. A tantárgy keretében nagyon sokféle anyagot és többféleképpen próbálnak ki, egy idő után a gyerekek bátran nyúlnak mindenféle anyaghoz.

Nagyon készséges feladatfogadás alakul ki, mert mindegyik cselekvésbe ágyazott és természetesnek hat. A program fejleszti az együttműködési készséget. A művészettörténeti rész feldolgozása is mélyebb nyomokat hagy, a gyermekben

kialakul a kor képe. Természetesen vannak negatív tapasztalatok is egyes tanulóknál, de nem ezek a dominánsak.

Végül is ez a kézműves-környezetkultúra program akkor lenne az igazi, ha olyan tárgyak, alkotások születnének, amelyek a gyermek iskolai, otthoni, tágabb környezetében megjelennek. Remélhetőleg a további évek programjában már lesz *visszacsatolás*: a környezet kreatív alakítása. Addig is eredménynek mondható a helyes környezetértékelés és -használat kialakulása.

Az alábbiakban vázolom az 5. és 6. osztály *kézműves tantárgyának főbb elméleti ismereteit és gyakorlati technikáit*, témakörökre bontva.

A tantárgy évi óraszámát megegyezik a rajz és a technika tárgyak összeadott óraszámával. (A *rajz* tananyag koncepciójáról, a fő témakörökről Tatai Erzsébet és Tatai Mária írása szól.)

FÜGGELÉK

Az emberiség őskora

Ismereti vázlat:

Teremtésmítoszok (héber, magyar, inka, finn) – a természet elemei és anyagai (érzékelés, rendszerezés) – az állatok életmódja a természetben és lakhelyeik felépítése (csigaház, fészek) – az ember ősi, egyszerű hajlékai (barlang, kunyhó, sátor) – az őskori viselet anyagi és szellemi természete – az őskori mágia és eszközei (rajzolt, festett, eltáncolt, elénekelt, faragott, épített jelek).

Az átélés technikái:

Természetjárás, gyűjtögetés, karcolás, mintázás, makettezés, szabás, varrás, szövés, fafaragás, zenei és mozgásos improvizációk, építés, papírdombormű-készítés, rajzolás, festés, testfestés, olvasás, jegyzetelés.

Élet az ókori Keleten

Ismereti vázlat:

Piramis templomok és mítoszaik – a piramisok és üzeneteik – az írás kialakulása és felhasználása az életben (titkosírások és hieroglifák) – az egyiptomi plasztika – egyiptomi sziklasírok és azok kultikus tartalmai – a szárazföldi közlekedés eszközei az ókorban.

Az átélés technikái:

Mintázás, filmek, könyvek nézése, jegyzetelés, modellezés, vetületi ábrázolások, palást szerkesztések, domborműkészítés (karcolás, fafaragás, gipszöntés, festés), írás ecsettel, náddal, ékszerkészítés drótból, gyöngyből, agyagból; fémdomborítás; fából való makettezés.

Az ókori görögök öröksége

Ismereti vázlat:

A krétai világ technikai színvonala és életmódja, kultuszai – a görög építészet épülettípusai – a görög mitológia alakjai – a görög vázafestészet – a görög hétköznapi tárgyai, szokásai.

Az átélés technikái:

Labirintusépítés, makettezés, mintázás, mitológiai kártyák, álarcok készítése, szerepjátszás, viaszkaparás, ecsetrajz, rajzi vázlatok, ruhák, ékszerek készítése, edények mintázása, saláták készítése, görög lakoma eljátszása, archaikus görög zene hallgatása.

A római világ

Ismereti vázlat:

A hódító Róma világszemlélete – a mérnöki építészet – téráthidalások az építészetben – római épülettípusok – a társművészetek és műfajai – a római frás és számolás – a korakereszténység és Róma.

Az átélés technikái

Könyvolvasás, jegyzetelés, látogatás Aquincumba, mozaikkészítés, makettezés (villa és kertje), szerkesztések, latin szólások frása tussal, vésése gipszbe; mézeskalácsforma-készítés és -sütés, tojásfestés.

A magyar őstörténet

Ismereti vázlat:

Az őshaza fogalma és lehetséges helyei – a magyar nép ősi szimbólumai, hit- és mondavilága – a honfoglalás előtt élő hunok, magyarok életmódja és ennek összefüggése tárgyi és építészeti kultúrájukkal – a jurta – a magyar rovásfrás.

Az átélés technikái:

Rajzolás és festés, mesehallgatás, fafaragás, fémdomborítás, rováspálcák készítése, jurtaépítés, szerepjátékok.

A népvándorlás kora

Ismereti vázlat:

Az őkeresztény és a bizánci világ építőművészete – térboltozatok – mozaikok és ikonok jelentése – a vikingek hitvilága és ornamentális művészete – a germán mondák alakjai – a honfoglaló magyarok kultúrája.

Az átélés technikái:

Makettezés papírcsokkából, papírmozai, viaszkarcs aranytapétára, csomózások spárgából, szalagokból, domborműkészítés, bábozás, dramatizálás, fémkarcolás.

A román kor művészete

Ismereti vázlat:

A magyar koronázási jelvények – a magyar Szent Korona – a koronázási szertartás – a román kori templomépítészet – a vetületi ábrázolás nézetrendje – a román stílusjegyek.

Az átélés technikái:

Méretű modellezés papírból, fémből; viaszkarcs, gyöngyberakás, gyöngyfűzés, hímzés, kiterített palást szerkesztése, épületmakett-készítés, festés gipszalpra, mintázás, dramatizálás, kisfilmek nézése.

A gótika világa

Ismereti vázlat:

A gótikus templom szerkezete és alaprajza, építészeti megoldásai – a mérnökablak – a szárnyasoltár – a kódexfestés művészete – az ősnymonta-

tás – a középkori város téri és társadalmi szerkezete – kismesterségek és azok anyagai, szerszámai.

Az átélés technikái:

Szerkesztések, színes üveglakmakett készítése fóliából, kódexlapok komponálása és festése, tollrajzok, magasnyomó dúcok készítése papírból, fából, linóból, nyomtatás, kiállítások látogatása, templomok megtekintése, olvasás, jegyzetelés a kismesterségekről, egy mestermunka elkészítése, életképek és városképek festése.

A reneszánsz művészet

Ismereti vázlat:

A reneszánsz világszemlélete, művészete és technikája – a térábrázolás módjai, a perspektíva – a reneszánsz nagymesterek életműve – a könyvnyomtatás – reneszánsz Magyarországon – építészet és kézművesség a budai Várban.

Az átélés technikái:

Tanulmányrajzok (arc, emberi alak, csendélet, épület, csoportkép) – grafikai és színtanulmányok, illusztráció olajpasztellel, gyertyaöntés és -faragás, kályhacsempe-mintázás, betűszerkesztés – reneszánsz zene és táncok.

Az újkor hajnala

Ismereti vázlat:

Amerika felfedezésének hatása az európai kultúrára és az amerikai őslakosságra – az óamerikai indiánok kultúrája – végvári élet a három részre szakadt Magyarországon – az iszlám hatása és a török kori építészet hazánkban.

Az átélés technikái:

Mintázás, fémborítás, kalligrafikus ecsetrajzok, papírkivágások, makettezés, könyvolvasás, jegyzetelés, filmek nézése.

Erdély művészete

Ismereti vázlat:

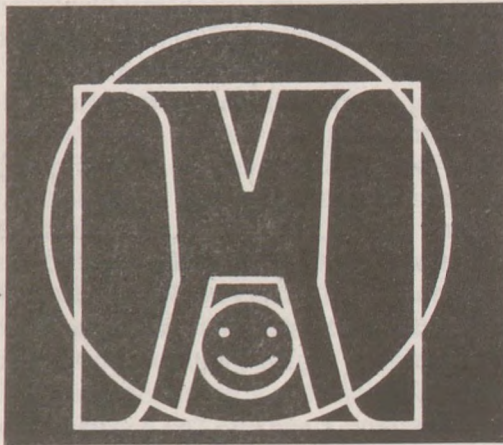
Magyar néprajzi tájegységek – Erdély helye az európai és magyar műveltségben – népi építészet és lakásbelső – erdélyi viseletek – a falusi templomépítészet – a székelykapu és üzenete.

Az átélés technikái:

Népdalok hallgatása és tanulása, illusztrálása, virágozás, hímzés, épületmakettezés természetes anyagokból, népviseleti babák textilből, fejfa makett fából, agyagból, papírból, székely kis- és nagykapu-makett papírból, tablók készítése, könyvek nézegetése.

SZÍNTANI ISMERETEK OKTATÁSA, SZÍN-JÁTÉKOKKAL

2. számú modell



KÁRPÁTI ANDREA

Játék a színekkel

A modern művészetpedagógia kialakulására talán egyetlen iskola sem volt olyan nagy hatással, mint a Bauhaus. A „tudományos” rajzpedagógia hívei éppolyan sokat merítettek belőle, mint a magukat nyomatékosan művész-tanároknak nevezők, de igazolásra lelhetnek a Bauhaus-irodalomban az integratív esztétikai nevelés hívei vagy a környezetkultúrát (s vele esetleg az egész technika tantárgyat is) a vizuális nevelés szerves részének képzelők is. A Bauhaus elvei természetesen nagyot változtak a felhasználók kezén, ám egy részük szinte szó szerint került át ebből a mesterember- és művészképzőből az általános iskolákba: a szín tanításának problémái és módszerei. A tantervekben a következő témakörök szerepelnek:

- az alap- és kevert színek *fizikai* tulajdonságai és előállítása; egy színtani modell, pl. a színkör vagy színgömb alapján
- a színek *biológiai* hatása; tónusok érzékelése, telítettség, világosság, kontrasztok
- a színek *lélektani* hatása; színválasztás és személyiség, színhangulatok,
- a színek *kultúrtörténete*; szimbólumok, ikonográfiai szabályok, stílusok színekompozíciói
- a szín *funkciói* a kétdimenziós ábrázolásban, az építészetben és tárgykultúrában.

Az itt felsorolt megközelítésmódokat természetesen nagyon különböző tartalommal oktatják mondjuk Japánban és Bulgáriában, de valamennyi szerepel mindkét helyen. A színnel foglalkozó tudományterületek szerinti oktatás előnye, hogy tudatosítja a festészet legfontosabb kifejezőeszközének jelentőségét és működését. Hátránya viszont ugyanebből ered, hiszen a szín hatásmechanizmusainak megismerése rengeteg tény, megfigyelés és szabály átadását követeli meg. A színkeverést és a színnel való komponálást csak a gyakorlatban lehet elsajátítani, ezért a rajzórán tónusskálák és színkörök, „hideg” és „meleg” hangulatú tájképek, színellellentéteket és a színes vetett árnyék problémáit demonstráló csendéletek készülnek. A kisgyermek alkotásában a felnőtt néző a legvonzóbbnak a színkezelést látja – s éppen ez az a képességelem, ami a természetes stílusváltásnál jóval hamarabb elveszíthető a színtani gyakorlatok során. Míg a jelenleg forgalomban lévő rajzi tananyagok legtöbbször középpontjában a *művészi kifejezés* áll, a szín tudományos alapokon álló tanítása idegen test ezekben a programokban. A német rajzpedagógiában ezért jelenleg az egyik központi probléma: mit kezdünk a színnel? Hogyan küszöbölhetők ki a művészeti akadémiákra vagy kutatólaboratóriumokba való módszerek, hogyan építhető be a gyerekek ösztönös tudása a kifejezés törvényei közé?

„A hatvanas évek racionális képzőművészet-oktatása (»Kunstunterricht«) megszabadította magát a megelőző irányzat, a múzsai nevelés (»musiche

Erziehung») ideológiai ballasztjától, de egyúttal oktatásra alkalmatlannak nyilvánította és erőszakosan kiküszöbölte a rajztanításból az érzelmeket, a ráció előtti és feletti világot. A pedagógiai rendszer középpontjában a műalkotás racionális szerkezete állt, a »képi kifejezőeszközök« elsajátítása – a színé is –, amelyeket aztán a tanulók megtanultak »strukturálni«, vagyis képet csinálni belőlük.

A vizuális kommunikáció (*»Visuelle Kommunikation«*) elftélte a »Kunstunterricht« racionális művészetfelfogását és szándékosan elhanyagolta a műalkotás esztétikai struktúráját, hogy annál jobban előtérbe állíthassa a mű társadalmi funkcióját és jelentését. A képi kifejezőeszközök elsajátítását – köztük a színtani ismereteket is – egy mozdulattal lesöpörték az asztalról: ezekről csakis leleplező módon, mint a manipuláció eszközeiről lehetett beszélni.

A »Visuelle Kommunikation« meghaladásakor a tanuló szubjektuma került előtérbe – viszont teljesen háttérbe szorult a társadalmi elkötelezettség. A szín tanításakor sajátos módon ez a szubjektív megközelítésmód csődöt mondani látszik, hiszen a kívánatos teljesítményt itt nem várhatjuk a tanuló spontán kreativitásától, itt oktatnunk kell, méghozzá tematikusan. Ma a szakmában gyakorlatilag bármi lehetséges – a korábban félredobott elvek között folyik a nagytakarítás. Újra kell fogalmaznunk a szín oktatásával kapcsolatos nézeteinket is. ... Az én javaslatom: tekintsük a színt *társadalmi kommunikációs folyamatnak.*” (Eucker, 1990, 5. p.)

A német rajzpedagógia jelenlegi nagy kihívása, mint erről már korábban is szóltunk azaz, hogy programjaiban összeegyeztesse a művészi és a politikai, az időtlen és az aktuális, a helyi és a globális problémákat. A szín oktatása körül zajló viták jól érzékeltetik az utakat, amelyeket valószínűleg nemcsak a német kollégáknak kell bejárniuk. Ismét Euckert idézve: „minél szennyezettebb a levegő, annál romantikusabbnak látjuk a naplemente fényeit.” (I.m. 6. p.)

A feladat az, hogy értelmes és használható szabályokat adjunk át, lehetőleg olyan módon, amely elősegíti ezek rugalmas felhasználását és meghaladását, ha arra jött el az idő. De vajon mennyit tehet az iskola? Mennyire függ tőlünk tanítványaink színléle, színhasználói magatartása? A színnel foglalkozó lélektani és szociológiai vizsgálatok szerint egyre kevésbé. A legfontosabb meghatározók, amelyek eldöntik, milyen színvilágot építünk fel magunkban és magunk körül, az életkor, a kultúrkör és a kínálat, amiből választhatunk. A választék lehet egy festékesdoboz összeállítása (amelyről világszerte óriási szakmai viták folynak) vagy egy áruházi kirakat. A lehetőség diktál, mint ahogy diktál a kortársak és ideálok döntése is. „Think pink!”, azaz „Gondolkodj rózsaszínben!” – A felszólítás eredetileg amerikai életfilozófiát közvetített, de mint minden jó szlogen, végül ez is a ruha- és játékiparban kötött ki. A színhasználatot – a művészi kifejezésben csakúgy, mint a mindennapi élet döntéseinél, – a következők befolyásolják leginkább:

- az alkotó és befogadó neme,
- a társadalom által kialakított aktuális szimbólumérték,
- az életérzés, melyet kívált vagy kifejez,
- átfogó vizuális szlésmoდეllek, melyeknek a szín is részét képezi,
- a társadalmi státus, melyet egy színkombináció sugall.

A vizuális nevelés szakembere számára egyre inkább nyilvánvaló, hogy a színnel kapcsolatos tudásnak csak töredéke adható át a képkalkotás és képnézés során, a többi, minden bizonnyal lényegesebb, nagyobb befolyásolóerővel bíró ismeretet az élet közvetíti: nemcsak a médiák, hanem a kapcsolatok, a lakás és az öltözködés, a születés, az ünnep és a gyász, a szórakozás és a munka kultúrája. Hogy az iskolai színtanulás hatékonyabb legyen, életszerűbbnek kell lennie. Íme a „didaktikai színvakság” felismerésének rövid útmutatója, német megfogalmazásban:

„Didaktikai színvakság esete forog fenn, ha a tanár

- színkontraszt-kikeverési gyakorlatot ad fel, vagy mondjuk a kék fokozatait festeti anélkül, hogy ezt bármivel megindokolná, például elmagyarázná a kontrasztok felhasználásának társadalmi funkcióit;
- ha az Itten színkörét taglaljuk anélkül, hogy betekintést nyújtanánk abba a távolkeleti filozófiákban gyökeredző életreform-elméletbe, amely ennek a rendszernek a lelke;
- ha a színek harmóniájáról alkotott saját elképzeléseinket örök igazságként nyilatkoztatjuk ki, és nem mutatunk be más harmóniarendeket, kísérleteket a probléma objektív megoldására, valamint a kísérletezés módjait;
- ha a náci párt barna ingjét szlészproblémaként kezeljük, és nem próbáljuk kideríteni, mit jelenthetett ez az árnyalat;
- ha magától értetődő módon használjuk a festékipar által számunkra rendelt iskolai készletet anélkül, hogy tanítványainkat megismertetnénk a valódi választékkal, esetleg bevezetnénk a festékkészítés rejtelseibe is.” (Eucker, 1990. 18. p.)

A tudományágak köre, amelyekből merítenünk kell, szélesedik: a fizika, a biológia, az esztétika és a kultúrtörténet mellett az etnológia, a kommunikációelmélet, a tervezésemélet és a művészetszociológia eredményeivel is meg kell, vagy legalábbis kellene ismerkednünk. Az újabban rendelkezésre álló kézikönyvek (pl.: *Walch et al.*, 1989) immár nemcsak gyakorlati módszereket kínálnak, hanem az elméleti horizontot is szélesítik. A Leonardo Program színnel foglalkozó modelljének munkatársai évtizedes, egyszerre művészi és tudományos eszközökkel végzett kísérleti tapasztalatokon alapuló pedagógiai munkájukat a lehető legélvezetesebb és legkomolytalanabb formában adják át: játékokat terveztek. Ezek a játékok remélhetőleg jó megoldást kínálnak a művészi kifejezés és tudományos ismeret párosítására a rajztanításban, s egy új szín-játék-pedagógia alapjait vehetik meg. Horváth Dénes írásából megismerhetjük a színnel foglalkozó legjelentősebb hazai pedagógiai műhely, a Janus Pannonius Tudományegyetem Színdinamikai Tudományos Diákköre munkáját és a „Szín-futamot”, amely műalkotás-igényű plasztikai kompozíció, szabadalmaztatott matematikai formulákon alapuló játék és remek didaktikai segédeszköz egyszerre – egy új színpedagógiát modellez. Baktay Patrícia és Eszteri Zsolt teljes rajzpedagógiai koncepciójuk részeként mutatják be a szín tanításának általános iskolai módszereit és lehetőségeit – köztük újabb szín-játékokat.

Vázlat a Szín Kör-ről

A Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar Rajz Tanszékének Színdinamikai Diákköre a TK jogelődjén, a Pécsi Tanárképző Főiskola Rajz Tanszékén 1973-ban alakult, s azóta folyamatosan dolgozik. E diákkörünket nevezzük Szín Kör-nek.

A Szín Kör az interdiszciplináris színdinamika bizonyos részterületeinek aktuálisan kiválasztott aprólékos kérdéseit vizsgálja. Ilyen pl. az új színélményekre és az új szín-élményhatások illúziói alatt működő perceptuális szabályokra való rácsodálkozás. A rácsodálkozás totális, mivel mindig valamilyen színélményrendszer és a látásmechanizmus működése logikájának kapcsolatáról van szó. Vagyis univerzumok közötti megfeleltetésről.

A Szín Kör tevékenységének jellemzői:

1. A színdinamika bizonyos részterületein belüli olyan felfedező problémautak tanulmányozása, amelyek során a színnek kivirágzásának személyes kiváltó-átélői lehetünk.
2. A választott színproblémacsomagok alkotják az út csomópontjait.
3. A választott színproblémacsomagok mindegyikének egy kisebb tartományát vizuális-logikai, azaz minden változatra, lehetőségre kiterjedő elemzésnek vetünk alá.
4. Így újra és újra kidolgozzuk s átéljük a már ismert szabályt, illetőleg azt tovább finomítjuk, esetenként újat is alkotva.
5. A különböző színproblémautak és azokat tartó csomópontok, színproblémacsomagok kisebb tartományai között átfelölő hidakat építünk ki.
6. A kiépülő háló és annak állandó továbbszövése a színproblémák univerzumát minden pillanatban karakteresen ragadja meg.
7. Ennek az univerzumnak különféle sfkjaiban mozoghatunk. Ha Johannes Ittent követjük, akkor is legalább három, a konstruktív, az impresszív és az expresszív sfkban.
8. Elkezdjük az univerzum sfkjainak további rétegekre bontását. Megpróbálkozunk a sfkok különböző rétegei közötti kapcsolatok felmutatásával.
9. Teammunka és egyéni kiteljesülés.
10. Részvétel a JPTE Rajz Tanszéke Színdinamikai Laboratóriumának kialakításában, országos szintű kutatásokban, regionális színtervezési munkában.

A kimerítő foglalkozás igénye nélkül nézzük talán a választott színprobléma csomagokat, amelyek legalább még négy felé szelhetőek, s ez a korábbi bontást tovább sokszorozza.

Az új részterületek megjelenésével párhuzamosan elkezdjük a korábban műveltek rétegződő gazdagítását. Így pl. a színkeverés témakörben a döntően homogén felületű színkeverést kiegészítjük színes faktúrasorozatok beépítésével,

valamint a Maxwell-tárcsás additív színkeveréssel és a színes fények laboratóriumi körülmények között történő keverésével.

A teammunka és az egyéni kiteljesülés legalább öt szálú.

1. A Szín Kör tevékenysége kollektív együttműködésen alapul, de a fel dolgozás alatt lévő problémautakon ki-ki egyéni érdeklődés, választás szerint önállóan is dolgozik. Az összehangolás természetesen a diákkör, a Szín Kör vezető tanárának feladata. Például a „Négy adott színnel előállítható színkeverési rendszer” 10 fejezetét 9 hallgató dolgozta ki, ugyanakkor a grafikai mappáját közösen nyomtattuk le. Hasonló módon történt a „Szimultán kontraszt vizsgálat” is, azzal a különbséggel, hogy az elméleti munka második szakaszát két hallgató végezte, az egész teamre pedig az igényes szitanyomatás hárult. Volt ennek valami magával ragadó izgalmassághatás-felfedező-szépsége, hiszen mindnyájan önként vállalták alapján dolgoztunk. Természetesen olyan is előfordult, hogy egyetlen hallgató művelt valamilyen önálló részterületet, pl. a színes fénykeverést ún. „Varázsdoboz” kidolgozásával, majd diplomázása után egy fiatalabb kollégája folytatta azt. Vagy a Benham-vizsgálatokkal egy rajz szakos hallgató foglalkozott.
2. Rendszeres, húsz év óta évenként-kétévenként ismétlődő önálló diákköri, Szín Kör-i kiállítások rendezése Pécsen, valamint országos szakkiállításokon, pályázatokon való részvétel.
3. A színdinamikai laboratóriumot a Szín Kör hallgatói segítették kiépíteni és fejleszteni. Ezt jelzik az általuk készített dolgozatok, színdinamikai és grafikai mappák, reprezentatív szemléltető tablók gyűjteményei, valamint a gyakorlatok számára kiépített színvonalas színkártya rendszer.
4. Szín Kör-ös hallgatóinkkal, illetve Szín Kör-ös kollégáinkkal országos szintű vizuális nevelési kutatási programokban való részvétel, a teammunka és az egyén kiteljesítése alapján. A Rajz Tanszék „Az oktatás és nevelés tartalmi és módszertani korszerűsítése a vizuális nevelésben” című kísérletet és kutatást végezte a Művelődési Minisztérium tárcakutatási támogatásával két tervidőszakban, 1976–80, majd 1981–84 között. 1988 óta pedig a Leonardo Program a „Szín a vizuális nevelésben” című részterületet műveli.
5. Színdinamikai játékok építésével is foglalkoznak, s azok kísérleti bevezetésével a közoktatásba. Emellett városképi színtervezést tanulnak a Szín Kör hallgatói.

Anélkül, hogy valamennyi részkérdést érintenénk, az összefüggésekre visszatérve kiemelném a szimultán kontraszt hatására fellépő térérzet módosulásának kérdéskörét, amit a szimultán kontraszt vizsgálatból fejlesztettünk ki. A kutatás kezdetén felmerülő problémákat a Szín Kör tagjai egy szita-kollázs mappában, „A színek közötti szimultán kontraszt vizsgálat elkészítése” címmel vázolták fel. Az utána elkészített dolgozat viszont már az eredményeket rögzíti, vagyis az egyidejűleg egymás mellett elhelyezkedő színek kölcsönhatását befolyásoló tényezőket tárgyalja. Előtérbe került a színezet, a telítettség és a világosság térérzetmódosító hatása is.

A szín térérzet-módosításának tanulmányozása szükségszerűen további elmozdulásokat tartalmaz. Új formát keresve rátaláltunk egy perspektivikus rend-

szerre. Úgy képzeltük el, mint két egymás mellett elhelyezkedő és egy közös oldalfallal rendelkező folyosót. Ily módon a szimultán kontraszt vizsgálattal párhuzamosan a szimultán kontraszt hatására fellépő térérzet változásai tanulmányozhatóvá váltak.

A szín iránti vonzódásunknak elsősorban a dallamszerűségét emelném ki, amely a színkeverés mágikus jellegében és az egymás mellé helyezett színek kontraszt-, illetve harmónia hatásaiban bontakozhat ki igazán. Mindkét területen irányítótáblákkal ajánlatos a színek univerzumának feltérképezése. Ebbe a tevékenységbe hallgatóinkat is bevontuk, de totális elemzéseket képtelenek vagyunk elvégezni, hiszen csak a magas technikai felkészültséggel rendelkező színkutató csoportok jutottak eredményre (Otswald, Munsell, Itten, NCS, COLOROID stb.).

Bizonyos színkeverési feladatok vállalása elkerülhetetlen, hiszen a színcsodasorozatokat nekünk kell létrehozni, bár néha elég, ha egy-egy speciális vonulatkeverési irányt követünk, vagyis szűkebb keverési csomagterveket valósítunk meg. Munkánk négy részterülete a következő:

Mivel az alábbiak kölcsönösen összefüggő rendszert alkotnak, ezért taglalásukat csak szoros kapcsolatban tudom elvégezni.

a) Színkutatás

- Ideális színkör teória és forma-térstruktúra
- Átfordulások rendszere és a dialektikus logika
- Az igazság-függvényelmélet képi modellezése, képjátéka
- A hatdimenziós perspektívatér, illetve a háromdimenziós tér konstrukció
- Szimultán kontraszt vizsgálat rendszerszemlélettel.

b) Színoztatás

- Színkeverés tempera festékkel, akvarellal, walkid festékkel, hengerelt magasnyomó festékkel, ofset nyomtatással, magas grafikai nyomtatással, mély grafikai nyomtatással, szita nyomtatással, Maxwell-tárcsákkal, egymásra vetítéssel, megvilágítás módosításokkal.
- Színmeghatározás színkártyarendszer segítségével (NCS), COLOROID színazonosító és színmegjelölő készülékkel.
- Színkontrasztok szimultán kontraszt, a színek komplementerviszonya és harmóniavizsgálata, színes faktúra kontraszt- és harmóniatáblázat, ill. készlet.
- Színtervezés és színoztatás. Színes vizuális didaktikai játékok: fekete-fehér formákkal építkező játék, szivárvány mozaikjáték, konstrukciós játék, térmodell, modellezés, színes futam, formakirakó játék, mobil vonalrendszer, pálcika játék.
- Belső téri színtervezés: a JPTE TK 1. sz. Gyakorló Iskolája belépő térének színtervezése.

c) Színtervezés

Városközpont-részlet városrészlet, új városrész színtervezése, városrészlet színtervezése.

d) Háttér bázis-szindinamikai laboratórium létesítése.

FÜGGELÉK

SZÍNES FUTAM

színdinamikai társasjáték

Alkotó: Horváth Dénes

A Színes Futam társasjátékot 8–12 éves gyermekeknek és mindazoknak ajánljuk, akik szeretik a körpályás autóversenyzést és a színeket.

A magyar Forma–1-es versenypálya, a HUNGARORING vonalvezetése szolgált alapul a játék megszerkesztésénél. Ugyanakkor „színköri színek” segítségével érzük el, hogy a mozgás, a sebesség, a helyzetmegoldó készség, a döntés, a koncentráció, vagyis az autóversenyzés elengedhetetlen alapelemei érvényesüljenek. A játék a logikai készség fejlesztése mellett a színdinamikai gondolkodásmód kialakítását segíti.

A Színes Futamot ketten, hárman, négyen, öten vagy hatan játszhatjuk. A verseny lehet egyéni és lehet csapatverseny. A csapatverseny során bizonyosságot nyerünk arról, hogy a siker és a „csapatmunka” között összefüggés van.

A verseny – a játék – a győzelemért, az elsőségért zajlik. Csapatversenynél döntően a csapatgyőzelemért.

Játékunkban – mint ahogy a Forma–1-es bajnokságon – a versenyt edzőfutam előzi meg. Az *edzőfutam* egykörös, s végig egy kockával dobunk. Az *edzőfutam* dönti el a verseny rajtsorrendjét.

A verseny hatkörös.

- az 1. körben egy kockával kell dobni,
- a 2–3. körben két kockával,
- a 4–6. körben pedig egyszerre három kockával kell dobni.

A játék tartozékai:

- játéktábla
- versenyautók (6 db)
- dobókockák (3 db)
- dobóterület és körszámláló
- körszámláló figurák (6 db)

Játéktábla

A játéktáblán körben helyezkedik el a versenypálya. A *rajt-célvonal* a pálya rajt-célegyenes szakaszát szeli ketté. A rajt-célvonalat színes szalag jelöli, amelyet megelőző (zöld) mezőre van a *rajtrács* felfestve. Ide kell a rajt előtt az utazóknak beállniuk. A rajtrács első helye esik a rajtvonalhoz közelebb. A második hely a mellette lévő, s a harmadik az első sor jobb szélén van. Ezután következik a második sor. Az utolsó, a hatodik hely a második sor jobb szélén, a rajtvonaltól a legtávolabra van.

A rajt-célvonaltól kezdve a színek hat színe – sárga, narancs, vörös, ibolya, kék, zöld – ismétlődik egymás után a pálya vonalvezetésére fektetve, szakaszonként *mezőket* alkotva. A színeknek e sorrendje egyúttal a pályán haladás kötelező irányát is megadja.

A versenypálya három autó szélességű, azaz *háromsávos*. A sávok elkülönítésére szolgáló felfestett vonalak csak a pálya bizonyos szakaszain, a *lassító-gyorsító szakaszokon* találhatóak. A felfestett folytonos vonal a *záróvonal*, a szaggatott vonal pedig a *terelő vonal*. A záróvonal kezdetét mindig szaggatott, azaz terelő vonal előzi meg. A záróvonallal elválasztott szomszédos sávok közül az a gyorsabb sáv, amelyben az egyes színmezők hosszabbak. A *lassúbb sávban* tehát mindig több színmező van, mint a gyorsabban.

A felfestett vonalak meghosszabbítását el tudjuk képzelni. Tekintsük úgy, hogy a lassító-gyorsító szakaszokon kívül ilyen *képzeltbeli választó vonalak* osztják három sávra a pályát. A képzeltbeli választó vonal nem záróvonal!

A rajt-célegyenest megelőző utolsó kanyar előtt helyezkedik el a pályának egy olyan szakasza, amelyben a színmezők sűrűn követik egymást, szinte összetorlódnak. Ez a *depó szakasz*, ugyanis ebből nyílik a *levezető ág* a *depóba*. (A depó az igazi autóversenynél az a hely, ahová kerécsere vagy más műszaki hiba elhárítása végett a verseny alatt is beállhatnak a kocsik.) A szürke színű depóból egysávos *felvezető ágon* lehet ismét feljutni a versenypályára.

Versenyautók

A hat versenyautó mindegyike más-más, a versenypályával megegyező színnel jelölt.

Dobókockák

A színes pályán történő előrehaladás dobókockákkal történik, amelynek oldalain különböznek a színek. Ezek a színek a versenypályán ismétlődnek, s külön-külön egy-egy versenyautót jelölnek. Tehát mindhárom dobókockának sárga, narancs, vörös, ibolya, kék és zöld oldala van. A dobókockákon a sárgával átellenes oldal ibolya színű, a narancssal átellenes oldal kék, és végül a vörös átellenese zöld.

Dobóterület és körszámláló

Megjegyzés: A játék végső kivitelezési megoldásától függően a dobóterület és körszámláló vagy a játéktáblán körbefutó versenypálya által bezárt területre lesz beépítve, vagy különálló darab. Az előbbi megoldásnál a leírást a játéktábla megismertetéséhez kell csatolni. Az utóbbi megoldásnál javasoljuk, hogy a játék kezdeténél a játéktábla közepére helyezzük el.

Amellett, hogy a dobóterület a dobásokhoz biztosít zárt területet, a peremén lévő hat darab azonos beosztású szürke skálán lehet követni, hogy a többszörös verseny során éppen hányadik körüket futják az egyes versenyautók. Így minden egyes autóhoz vele azonos színű nyílal jelölt *körszámláló szürke skála* tartozik. A nyilak iránya mutatja, hogy a skálákon a fekete szín felel meg a rajt előtti helyzetnek, s a legsötétebb szürke az 1. kört, a rákövetkező a 2. kört stb., végül a fehér szín a 6. kört jelöli. A sárga, narancs, vörös, ibolya, kék és zöld nyilak egy *színkört* képeznek. A nyilak egyúttal megmutatják a színek egymásból következő sorrendjének azt az irányát, azt a *színkörü sorrendet*, amelyet a játék során a versenypályán követni kell. A színkörü sorrend a *kötelező dobási sorrendet* is megadja. Kivétel csak „dobás átadás”-nál és „ellentétes színre lépés”-nél lehet!

A színkörben az egymással szemben elhelyezkedő színeket ellentétes színeknek nevezzük. A dobókockákat átellenes oldalain szintén ellentétesek a színek.

Körszámláló figurák

A körszámláló figurák teljesen egyformák. A játék kezdete előtt a szürke körszámláló skálák kezdőpontjánál ráhelyezünk a színes nyilak mindegyikére egyet-egyed. Amelyik kocsi elrajtolt, annak körszámláló skáláján a figurát a legsötétebb szürke tónusra toljuk eggyel előre. Később a figurát akkor léptetjük tovább a skálán a fehér felé eggyel-eggyel előre, ha a kocsi ismét áthaladt a rajtcélvonalon, vagy a depóból a felvezető ágra lépett, azaz amikor egy-egy újabb kört kezdett el.

Játékszabályok

Dobás és lépés

– Egy kockával dobás és lépés:

az előrehaladás mértékét a dobott szín határozza meg. Amilyen színt dobunk, az azzal megegyező színű legközelebbi mezőre lépünk. Vagyis *a dobott színre lépünk*.

Ha a dobott szín megegyezik a kocsi vagy a mező színével – amelyen a kocsi a dobás pillanatában éppen tartózkodik –, akkor a kocsi túlhaladhat a dobott színén, és a rákövetkező ugyanolyan színű mezőre léphet. Így ha akarjuk, egymás után *kétszer léphetjük meg részlépésként a dobott színt*. A dobás után kötelező az előrelépés – hacsak nincs tiltás vagy akadályoztatás – de a játékos választhatja ki az előrelépés lehetőségei közül a legmegfelelőbbet.

Ha mindhárom szín – a kocka, a kocsi és a mező színe – azonos, akkor a játékos *háromszor tehet részlépést*, vagyis a dobott színén kétszer áthaladva a harmadikra léphet. De választhatja a kétszeri, vagy akár a legrövidebb lépést is.

Amikor az autó befejezett egy dobás szerint történő előrehaladást, akkor tett *egy teljes lépést*. A rajtnál, az első dobássorozatban a rajtrács alatti zöld mezőt nem lehet a messzebbre történő előrelépéshez figyelembe venni!

– Két és három kockával dobás és lépés:

A két és három kockával dobás egy dobásnak számít, s mindkettőnek tetszés szerinti sorrendben az egyik, majd a másik dobott színnek megfelelően lépünk. Két és három kockával dobásnál egy-egy dobott szín szerinti előrehaladást egy-egy részlépést jelent. A részlépések együtt adnak ki egy teljes lépést, egy lépést.

Minden egyes lépésnél az „egy kockával dobás és lépés” szabályait kell alkalmazni. Vigyázzunk, „színsorozat dobás”-nál tiltás vagy korlátozás lép életbe!

Sávváltoztatás

Ha a pálya középső sávjából valamelyik szélső sávba, vagy valamelyik szélső sávból a középső sávba tér át menet közben a kocsi, akkor sávváltoztatást végez. Csak menet közben lehet sávot változtatni.

Sávváltoztatást csak közvetlenül az egymás melletti sávok között szabad végrehajtani. Kivéve, ha „kötelező sávváltoztatás”-ra vagyunk kényszerítve, illetve ha „ellentétes szín”-ről kell továbblépést hajtunk végre.

A terelővonal átlépése sávváltoztatásnak számít! A képzeletbeli választóvonal átlépése is sávváltoztatás. *Záróvonalat átlépni tilos!*

Egy dobás szerint történő előrehaladás során – teljes lépés megvalósítása közben – csak egyszer lehet sávot változtatni.

A „mégegyszer dobás”, „rádobás” nem enged meg újabb sávváltoztatást. Ha megelőzően sávot még nem változtattunk, akkor viszont jogunk van azt megtenni.

A sávváltoztatás nem kötelező. Kivéve, ha szaggatott vonal által tagolt színmezőre lép a kocsi, azaz ha terelővonal által tagolt színmezőn áll meg, akkor kötelező a lassúbb sávba besorolni. Ilyenkor egyszerre két sáv megváltoztatása is megengedett, sőt ha az előírt besoroláshoz szükséges, akkor kötelező. Ha a sáv, amelybe be kell sorolni telített, akkor ki kell várni amíg a besorolás végrehajtható. Vagyis ha onnan ellép egy autó, azonnal a helyére léphetünk, függetlenül attól, hogy éppen dobni fogunk-e, vagy nem.

Előzés

Egy színmezőben egyidejűleg annyi kocsi tartózkodhat, ahány sávszélességű az adott mező. Vagyis egy sávon belül egyetlen színmezőben sem tartózkodhat egyszerre egy kocsinál több, s ez független a mező hosszától.

Ha sávon belül utolértünk egy másik kocsit, akkor a sávon belül azt megelőzni tilos. Tehát sávváltoztatást kell végrehajtanunk ahhoz, hogy megelőzhessük.

Nem előzhetünk meg egy másik kocsit:

- ha az utolért kocsi melletti sávok telítettek, azokon más kocsi áll,
- ha záróvonal tiltja a sávváltoztatást,
- ha az adott lépés során már egyszer végeztünk sávváltoztatást, s így egy újabb sávváltoztatás nem megengedett. Ha nem tudunk megelőzni egy másik kocsit, meg kell állni az utolért mögött.

Depó szakaszra lépés

Ha „depó szakaszra” lépünk, a levezető ágon át a depóba kell „begurulni”. Ha kocsink a depóban tartózkodik, akkor egy dobásból kimaradunk. Nem számít dobásból kimaradásnak, ha közben a dobási sorrend megváltozása miatt a következő körben egyébként sem dobnánk. Egy dobás kihagyása után a felvezető ágon indulunk vissza a pályára, de ezen az ágon csak az egy kockával dobás érvényes. Az edzőfutam során és a verseny utolsó körében nem kell a depó szakaszról a depóba bemenni.

Rádobás

Ha kocsink úgy áll meg egy másik mellett, hogy közöttük nincs záróvonal, akkor még egyszer dobhatunk és léphetünk. A rádobás annyi kockával történik, amennyivel az adott körben egyébként is dobni kell. A rádobás nem engedi meg a sávváltoztatást. Nincs rádobás, ha egy kocsi úgy áll meg a másik mellett, hogy közben saját sávjában utolért egy harmadikat. Ekkor a „dobás átadás” előírásait kell érvényesíteni. A rádobás szabálya nem érvényes sem az edzőfutam rajtját, sem a verseny rajtját jelentő első dobássorozatban.

Dobás átadás

Ha egy adott sávon belül utolérünk egy másik kocsit, de azt nem tudjuk, vagy nem akarjuk megelőzni, akkor a mögötte lévő színmezőn kell megállnunk. Az utolért kocsi átveszi a következő dobás-lépés jogát. Utána színköri rend szerint dobnak-lépnek a rákövetkezők. Ha például kék kocsi áll meg közvetlenül a vörös kocsi mögött ugyanabban a sávon, akkor a vörös kocsit vezető játékos elnyeri a következő dobás jogát, majd utána színköri rend szerint következnek a többi, vagyis az ibolya, kék, zöld stb. Így a kék és vörös közötti színekkel jelölt autók – a zöld, sárga, narancs színek – egy dobássorozatból kimaradnak. A dobás átadás szabálya nem érvényes sem az edzőfutam rajtját, sem a verseny rajtját jelentő első dobássorozatban.

Színsorozat dobás

Több kockával történő dobáskor a színkör szomszédos színeit is kidobhatjuk, s ez a színsorozat dobás. Két kockával dobás esetén színsorozat dobás például a narancs-vörös, illetve a vörös-ibolya. A pályán ezeknek a narancs-vörös, illetve a vörös-ibolya színsorozat szakasz felel meg. Ha dobáskor az autó a dobott színsorozat valamelyik színén, vagyis a dobásnak megfelelő színsorozat szakaszon tartózkodik, akkor nem léphet a versenyző, és a következő játékos dob. Ha dobáskor az autó nem áll a kidobott színsorozat szakaszon, akkor az előre lépés nem tiltott, de korlátozott. A játékos nem vezetheti túl az autóját a dobásnak megfelelő legközelebbi színsorozat szakaszon, de ő döntheti el, hogy annak melyik színére lép rá.

Ellentétes dobás

Ellentétes színek egyszerre történő dobásához legalább két dobókocka szükséges. Két kockával történő dobásnál az ellentétes színek – sárga és ibolya, vagy narancs és kék, vagy vörös és zöld – meglépése után még egyszer dobhatunk. Kivéve, ha a „dobás átadás” szabályát kell alkalmazni. Ha három kockával dobott színek között két egymással ellentétes szín van, akkor választhatunk, s vagy a három kockával dobás szabályai szerint rendesen lépünk, vagy az oda nem illő, harmadik kockát kivesszük és az ellentétes dobás szabálya szerint cselekszünk. Tehát a megmaradt két

kocka szerint lépünk, majd két kockával újra dobunk és lépünk. Az újra dobás nem engedi meg a sávvaltoztatást.

Ellentétes színre lépés

Ha a kocsi ellentétes színű azzal a mezővel, amelyre éppen rálépett, vagyis ha kocsink *ellentétes színre lépett*, akkor lehetőséget nyertünk ahhoz, hogy megváltoztassuk a dobási sorrendet. Amíg ellentétes színben tartózkodunk, addig bármely lépés után átvehetjük a következő lépés jogát. Abban az esetben is, ha az éppen lépett kocsi vezetője még egyszer dobhatna. Amíg kocsink ellentétes színben tartózkodik, addig *dobás nélkül továbbléphetünk saját színünkre*, a kocsink színével azonos legközelebbi mezőre. De ezt csak akkor tehetjük meg, ha ezáltal egy másik kocsi mellé vagy mögé kerülünk, és kikényszerítjük a „rádobás” vagy a „dobás átadás” szabályának alkalmazását. Az ellentétes színről az azonos színre történő továbblépés közben többször is lehet sávot változtatni. Az ellentétes színről továbblépni *nem kötelező!*

Szimmetrikus lépésre váltás

Játék közben csak akkor alkalmazhatjuk ezt a szabályt, ha a játék kezdetét jelentő start előtt *megállapodtunk abban, hogy a szimmetrikus lépésre váltás megengedett*. Ha ez nem történik meg, akkor tilos a dobást szimmetrikus lépésre átváltani. *Ha az autó nem áll a saját színén*, akkor az egy kockával dobást átválthatjuk egy szimmetrikus lépésre. A kocsit a legközelebbi saját színén átvezetjük, és annyi mezővel lépünk túl azon, amennyivel a saját mező előtt tartózkodott. Ha például a kocsi színe zöld, és közvetlenül a saját színe előtti kék mezőn tartózkodott, akkor közvetlenül a saját színe utáni első sárga mezőre léphetünk.

Két kockával dobás két szimmetrikus előrehaladásra váltható, három kockával dobás pedig háromra. Ha például a zöld kocsi ibolya mezőn áll, akkor a két kockával dobás helyett a következőképpen léphet előre: mivel két színnel áll saját színe, a zöld mező előtt, először továbblép a saját színe mögé két színnel, a narancsra. Ez a narancs mező négy szín távolságra van a következő zöld mezőtől, ezért négy mezővel azon túlra, a megfelelő ibolyára vezet tovább a lépés. Három kockával dobás átváltása esetén pedig a kocsinak még egy szimmetrikus előrehaladást kell végeznie, s így módon a megfelelő narancs mezőn fejezheti be a teljes lépést. A dobás helyett választott szimmetrikus lépés során is csak egyszer válthatunk sávot. Egy dobást csak akkor lehet szimmetrikus lépésre változtatni, ha a szimmetrikus lépés akadálytalanul végrehajtható. A játékosnak pedig dobás előtt kell eldönteni, hogy a szimmetrikus lépést választja-e. Ha a dobás már megtörtént, akkor szimmetrikus lépésre átváltani azt tilos.

Hogyan játszunk?

Autóválasztás és csapatok kialakítása

Mielőtt versenyautót választunk, azelőtt döntjük el, hogy *egyéni vagy csapatversenyt* fogunk-e játszani. Hat játékosból három darab kétfős, vagy két darab háromfős csapat alakítható ki. Amennyiben hatnál kevesebb a játékos, a kevesebb autó versenyzetése helyett célszerűbb csapatokat szervezni és csapatjátékot játszani. A hiányzó játékosokat úgy pótoljuk, hogy egy-egy játékos több autót vezet. Két játékos esetén könnyű dolgunk van, mert mindkettőre 3-3 kocsi jut, három játékosnál pedig játékosonként 2-2. Az egy-egy játékos által vezetett autók csapatokat alkotnak. Ha négy játékos van, akkor kettőnek 2-2 kocsi jut, a többinek 1-1. Ha öten játszanak, akkor viszont csak egy játékosnak kell 2 kocsit vezetni. Ezekben az esetekben a csapatok kialakításánál szintén ügyeljünk arra, hogy egy-egy csapat azonos számú autót futtasson, függetlenül attól, hogy egy-egy csapatba hány játékos tartozik. Ha csapatokba szerveződünk, akkor az egy csapatbeli autók színe sorozatot, vagyis közvetlenül egymás utáni színeket kell hogy kiadjon.

A csapatokat az általuk futtatott autószínekről nevezhetjük el. Így például a következő 2-2 autót versenyzetető csapatok szerveződhetnek: narancs-vörös, ibolya-kék, zöld-sárga csapatok. Ha 3 autósok a csapatok, akkor például sárga-narancs-vörös és ibolya-kék-zöld csapat alakulhat.

Ha egy játékos játszik egyszerre több autóval, akkor a csapatába tartozó autóknak szintén színsorozatot kell alkotniuk. A csapat elnevezése is hasonlóan történhet.

Rajtfelállítás

Az edzőfutam rajtsorrendjét dobással döntjük el. Egy dobókockával dobunk, s a dobás színe meghatározza, hogy melyik kocsi álljon a rajtrács első helyére. Ezután a többi kocsi színekori rend szerint foglalja el a megmaradó helyeket. Ha például az első helyre a kék kocsi dobunk ki, akkor a második helyre a zöld kocsi állhat fel, majd ezután a sárga, narancs, vörös és végül az ibolya következik. A verseny rajtsorrendjét az dönti el, hogy ki nyeri az edzőfutamot. Az edzőfutam győztese állhat be a rajtrács első helyére. Ezután ismét színekori rend szerint következnek a többi kocsi. Például, ha az edzőfutamot a narancs kocsi nyerte, akkor a versenyhez ő áll be a rajtrács első helyére, a második a vörös, majd az ibolya, kék, zöld következik, és az utolsó helyet a sárga kocsi foglalja el.

Rajtolás

A játékosok gépkocsijaikat a rajtrácsra elfoglalt sorrendnek megfelelően indítják, azaz egymásután dobnak-lépnek. Rajtolásnál a rajtrács alatti zöld mező az előrehaladás mértékét nem befolyásolja. Rajtolásnál, vagyis az első dobássorozatban a „rádobás” és a „dobás átadás” szabályai nem érvényesek!

Edzőfutam és verseny

Az edzőfutam során, de főleg a verseny közben egy-egy dobás által felkínált lépéslehetőségek közül a legmegfelelőbbet kiválasztását döntően befolyásolja, hogy egyéni vagy csapatjátékot játszunk-e. Csapatjátéknál gyakran előfordulhat, hogy a rövidebb előrelépést választjuk, mert a mi csapatunkba tartozó másik kocsi kerül így előnybe, például átveheti a következő dobás jogát, ha közvetlenül mögötte állunk meg. Az edzőfutam és a verseny során maradéktalanul be kell tartani a játékszabályokat.

Versenyeredmény

Egyéni versenynél a befutási sorrend közvetlenül megadja az adott futam győztesének sorrendjét.

Többfutamos egyéni bajnokságot is rendezhetünk, de ilyenkor megelőzően meg kell állapodni, hány futamból fog állni. Egy-egy futam győztesének sikerén túl döntőbb, hogy ki nyeri a többfutamos bajnokságot. Ezt pedig pontozással lehet eldönteni. Futamonként a befutási sorrendnek megfelelően a következő pontokat adjuk:

1. 9 pont	4. 3 pont
2. 6 pont	5. 2 pont
3. 4 pont	6. 1 pont

Ha egy autó nem futja végig a „versenykiírás” szerinti versenyhosszt, akkor nem kaphat pontot. Futamonként feljegyezzük a kapott pontok számát, majd azok összege adja meg a bajnokság végső sorrendjét. Egyforma pontok esetén megosztva nyerik el az adott „díjat”, helyezést a kocsik, illetve azok a játékosok, akik vezették azokat.

Csapatversenynél mindenképpen szükséges a pontozás, mert az egyéni sikernél döntőbb a csapat egészének összeredménye. Az egy csapatba tartozó kocsik pontszáma összeadódik, s így derül ki, hogy a versengésben milyen helyezést értek el a csapatok.

Többfutamos csapatbajnokságnál csapatonként összeadódnak az egyes futamokban szerzett pontok. Egy-egy futam után a futamgyőzteseket, az utolsó futam után pedig a bajnokság győzteseit hirdethetjük ki.

Kiegészítés

A hatkörös verseny edzőfutam nélkül is játszható. Ekkor az autók kiválasztása után a verseny startjához kidobjuk a rajtrács első helyét. Az első kocsi követően a többi színekori sorrend szerint állhat fel. A verseny nemcsak hatkörös, hanem megállapodás szerint akármilyen távú lehet. Például

lehet háromkörös, s akkor úgy határozhatunk, hogy az 1. körben 1 kockával, a 2. körben 2 kockával, a 3.-ban pedig 3 kockával dobunk. Sőt a háromkörös versenyt akár végig 3 kockával játszhatjuk. Mindig a rajt előtt állapotunk meg abban, hogy milyen szabályok szerint fogunk versenyezni. Előre döntsük el, hogy a játékszabályok közül melyiket tartjuk érvényesnek, s melyeket nem.

(A fenti színdinamikai játék szabadalmi védelem alatt áll.
Közzététele: 1991/5-SzKV, A 63 F, [54].)

A gyakorlati életben számtalan, közlekedési eszközökkel kapcsolatos játék ismert, amelyeket sfk vagy térbeni kialakítású pályán, játéktáblán játszanak. Ezen játékok általában valamilyen rajttal és céllal rendelkeznek, amelyek között a játékosok által kiválasztott és mozgatott játékelemek haladnak. Az előrehaladást valamilyen véletlen elem, pl. dobókocka, véletlen számoló stb. állása, száma, színe, kódjele, illetve az ezekkel meghatározott, vagyis elért pályahelyhez, szakaszhoz a játékszabályok által rendelt feladat határozza meg.

E játékok hátránya, hogy egyrészt megmaradnak a játék szintjén és a valóságos utazáshoz (pl. repülő, vonat stb.) szükséges készségek semmilyen elemét nem fejlesztik. Ugyancsak nem adnak alkalmat a kombinatorikus készség fejlesztésére, a taktikázásra, manőverezésre a közlekedésben oly fontos színelismerésre (színelválasztásra, megkülönböztetésre) egyszóval a színek által keltett érzet fejlesztésére, a mozgás, a sebesség, a helyzetmegoldó készség, döntés, koncentráció érvényesítésére.

Ismertek olyan logikai és más játékok is, amelyek rajttal és céllal rendelkeznek, azok között véletlen elemekkel meghatározottan helyzetjelölő elemeket mozgatnak, akár pályához rögzítetten, akár rögzítés nélkül. Ezen játékoknál a játékelemeket kóddal vagy más jellel látják el megkülönböztetésként. Többnyire valamilyen feladvány elvégzésére felszólító mezővel rendelkeznek.

Hátrányuk hasonló a közlekedési játékokéhoz, a logikai készséget kevésbé fejlesztik, inkább csak memória- és szerencsejátékok, készségfejlesztő a hatásuk, valamint az összetett, többirányú készséget fejlesztő (döntés, kiválasztás, helyzetmegoldó készség, színelérzet stb.) hatásuk minimális vagy csak egy-egy célra irányul. Tehát a gyakorlatban nem alkottak még olyan – főként autópálya – játékot, amely a fentiekben ismertetett valamennyi követelményt együttesen kielégítené.

A találmány szerinti autóverseny és/vagy színdinamikai játék az ismert játékoknál sokkal előnyösebb megoldást nyújt a játékosok, főként a 8–14 éves általános iskolások részére. A kitérített feladat olyan autópálya- és/vagy színdinamikai játék kialakítása, amely tetszőleges igény szerint alakítható (bármilyen vonalvezetéssel, sávszámmal, pályahosszal stb.) és korlátlan számú személy által játszható. A pályán alkalmazott színek, színelkapcsolatok rendszerszerű összefüggést adjanak ki, mert a színekkel, színelkapcsolatokkal közölt információk, utasítások, lehetőségek és tiltások ilyen módon adnak egyértelmű, áttekinthető képet. A színek dinamizmusa, állandóan változó látványa más-más jelentőséget nyújt a színelkapcsolatoknak az egyes játékosok szempontjából (lehetőségek kiválasztása, mérlegelése, érzetszint emelése, ellentét párok felismerése stb.) gondolkodva. A játék ugyan-

akkor biztosítja a mozgás, sebesség érzékelését, a döntési, a helyzetmegoldó készség és a koncentráció fokozását, illetve kialakítását.

A játék praktikus alkalmazási kipróbálása a JPTE TK 1. számú Gyakorló Iskolájában történt, igen eredményesen. Ez nemcsak a játékötlettel, színdinamikai összefüggésrendszerével, hanem azzal is kapcsolatos, hogy nagyméretű reprezentatív kivitelezése (1 m x 1,40-es) valamint a játékfigurák kézhez álló és bronzból megformáltsága olyan sajátos helyzetet teremt, amely a gyermekeket a játéktábla körüli mozgásra kényszeríti, ezzel is biztosítva a mozgás, sebesség érzékelését, a döntési, a helyzetmegoldó készség és a koncentráció fokozását.

ESZTERI ZSOLT

SZÍN-HÁZ

– A színismeretek rendszere az alapfokú képzésben –

Az emberek általában nagyon örülnek a színnek. A szemnek szüksége van a színre, mint ahogy szüksége van a fényre is. Jusson eszünkbe az a felüdülés, amit akkor érzünk, ha egy borús napon a táj felett valahol kisüt a nap, és azon a helyeken meglátjuk a színeket...

Goethe

Szemünk, e különlegesen fontos érzékszervünk arra hivatott, hogy felfogja a fényt, amely nélkül nem lenne élet a Földön. A fény jeleníti meg számunkra a világot, teszi láthatóvá, érzékelhetővé a dolgokat. A fény elválaszthatatlan a színtől, hiszen a szín a fényből keletkezik.

A fény és a szín az elektromágneses sugárzás azon tartománya, melyet egy erre specializálódott érzékszervünk, a szemünk segítségével képesek vagyunk látni. Életünket tehát egy olyan sugárözönben éljük, amely vizuális és élettani szempontból a színeken keresztül hat ránk vissza a legközvetlenebbül és legintenzívebben. Környezetünkről szerzett ismereteink, benyomásaink egy részét mint színérzetet rögzítjük. A szín az emberi gondolat és szándékközlés egyik alapvető eszköze. A szín mint a vizuális nyelv egyik legfontosabb eleme az emberek egymás közötti kapcsolatában – egyéni, csoport- és társadalmi szinten is – jelentős befolyást gyakorol érzelmeinkre, intellektusunkra, pszichés és mentális képességeinkre. A világ melyben élünk, alapvetően színes. A színtelen világ nem természetes számunkra, hiszen az ember csak a színes környezetben érzi jól magát. Az ember menekül a sötétből és fesheng az egyhangú, színtelen környezetben. A pszichésen és mentálisan is normálisan fejlett ember nemcsak szereti a színeket, de igényli is azokat. Színezi környezetét, a tárgyakat melyeket használ, az öltözetét, s általában mindent, ami nem ellenkezik ízlésével.

Joggal tehetjük fel a kérdést: miért ennyire fontos a szín, miért kell vele kiemelten foglalkozni a vizuális nevelésben, s mi az oka, hogy rendszerépítő szerepét hangsúlyozzuk?

Néhány válasz a fenti kérdésekre:

Környezetünk színei egy összetett vizuális mezőben helyezkednek el, melynek szerves része a tér és a forma, valamint az időtényező is. Ebből a vizuális mezőből a szín kiragadását és rendszerben való vizsgálatát az teszi indokolttá, hogy a vizuális jelek mindegyike egyben színinformációt is tartalmaz, függetlenül attól, hogy téri, formai vagy síkbeli eleme-e. A szín tehát a vizuális jelrendszer azon eleme, amely a legközvetlenebbül és a legáltalánosabban van jelen valamennyi látási információban. Sőt, más, nem vizuális érzékekhez is kapcsolunk színeket, gondoljunk csak a hangokra vagy a tapintási és szaglási ingerek színasszociációs hatására. Nincs egyetlen olyan vizuális objektum sem, amelynek ne lenne köze a

színekhez és a fényhez, ide értve a természeti jelenségek és formák színeitől a műalkotásokon keresztül mindent.

A szín az a területe a képzőművészetnek, ahol vagy amely mentén létrehozható egy úgynevezett belső tárgyi integráció, hiszen megteremthető a festészet, a grafika, a szobrászat, az elemző esztétikai elvek s a természeti látvány komplex halmaza; mert valamennyinek lényegi része. Tudomásul kell vennünk, hogy a szobrásznak csakúgy, mint az építésznek is, foglalkoznia kell a színnel, hiszen minden plasztikai forma színes és színezhető. A nyomatot készítő grafikusnak sem elég, ha ismeri a metszés és nyomtatás technikáját, mint ahogy a kerámikusnak sem mindegy, hogy alkotása milyen színűre ég ki.

A színlátás, színérzékelés fejlesztése, a színekkel való ismerkedés, a vizuális nevelést átszövő, annak valamennyi területét érintő központi része kellene hogy legyen, hiszen bizonyos szempontból a szín a vizuális elemek közül a leginkább a látással kapcsolatos, a leginkább vizuális úton tapasztalható elem. Valószínűleg jóval kisebb jelentőséget tulajdonítottunk a formai és a térbeli vizuális jelek érzékelése kapcsán is a színeknek, mint amekkora jelentőséggel e témát vizsgálunk kellene.

Gondoljunk csak arra, hogy a színes fotográfia mennyivel plasztikusabb hatású, mint a fekete-fehér. Itt is a szín játszik döntő szerepet.

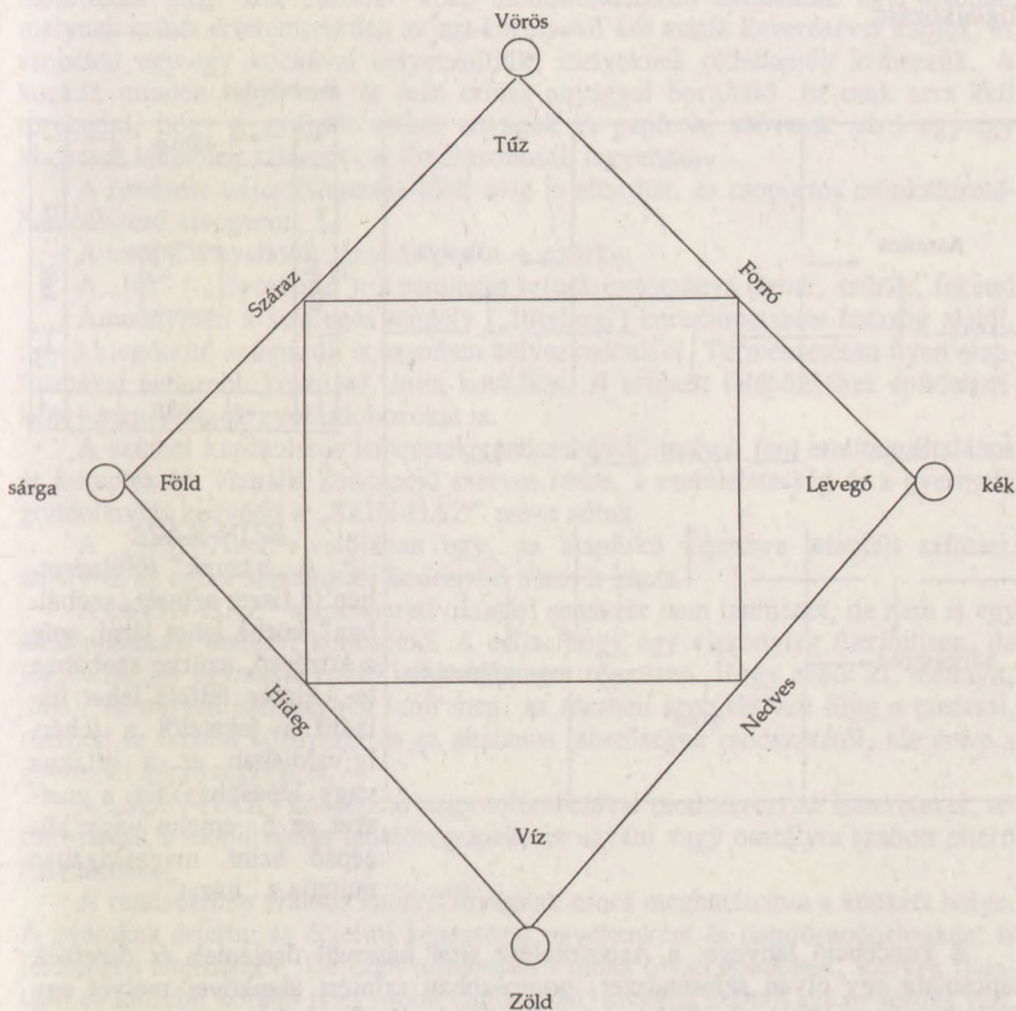
A környezeti ingerek közül a színinger az, amit szinte mindenki azonnal értékkel, választ, elfogad vagy elutasít. A téri és formai vizuális jelek objektív megítélésében a legtöbb ember bizonytalanabb vagy esetleg engedékenyebb is, mint a színnel kapcsolatban. (Ez természetesen nem minőségi kategóriája a megítélésnek, csupán bizonyos tendenciákat jelöl.)

Értékválsággal küszködő korunkban sajnos természetes jelenség, hogy a vizuális esztétikai értékek is devalválódnak. A látvány érzékelésében elsorvad a megítélés jelentősége, és előtérbe kerül az egyszerű döntés, az elfogadás vagy elutasítás. Mindig volt azonban egyfajta törekvés az emberekben arra, hogy környezetüket személyes és közösségi tereiket, használati tárgyaikat maguk alakítsák. Egy lakás kifestése, a bútorok kárpitjának megválasztása, az öltözködés, a személyes tárgyak kiválasztása mind-mind megannyi kapcsolódás a színekhez, a színes világhoz. Ebben a világban jól kell tájékozódni és helyesen kell véleményt alkotni. Ennek a véleményformálásnak egyik sarokköve a színekkel való ismerkedés.

Ha a színekkel kapcsolatos didaktikai, módszertani ismereteket megpróbáljuk rendszerezni, természetesen nem szabad elszigetelten csak a színekre koncentrálni. Valamennyi vizuális probléma figyelembevételével kell a tantervi koncepciót elkészíteni (tér és forma, vizuális jelrendszer, a mozgás és az időbeliség, elemző esztétikai elvek stb.). Általánosságban véve a cél az kell hogy legyen, hogy a szín dinamikai, festői, grafikai színproblémák úgy épüljenek be a tananyagba, hogy azok egy határozott, megalapozott és korszerű vizuális szemléletmód kialakulását eredményezzék. A színnek integratív szerepe van az oktatásban, hiszen valamennyi képző- és iparművészeti ág része, s a szobrászaton, a festészetben, a grafikán, a formatervezésben túl lehetőség van az integrációra a társ művészetekkel, a zenével és az irodalommal, illetve a tudományokkal. A szín rendszerépítő szerepét azonban túlzás lenne hangsúlyozni akkor, ha ez nem épül be egy általánosabb vizuális koncepcióba, amely teljesebb válaszokat képes adni a felmerülő vizuális

kérdésekre. Felfogásom szerint a rendszer formai, színbeli, esztétikai és technikai elemekből áll. Ezen elemek bármelyike nélkül a vizualitás csonka és értelmetlen választokat adhat csak a felmerülő problémákra.

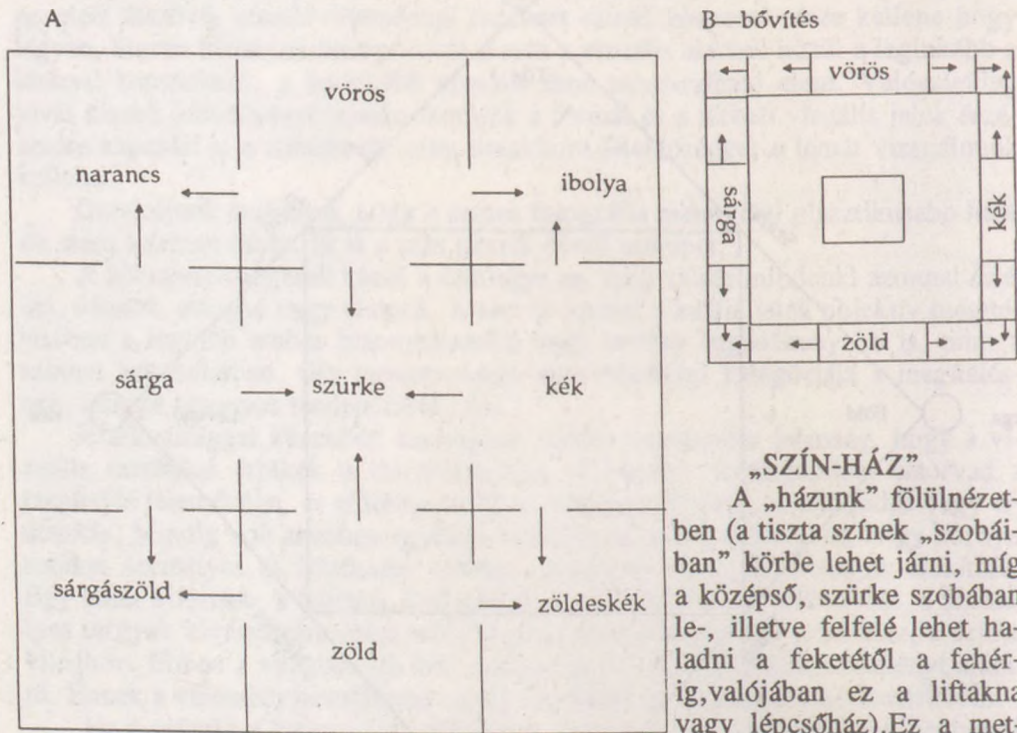
Arisztotelész rendszere



1. ábra

Arisztotelész – mint az 1. ábrán látható – az őselemeket a színekkel azonosította és ezekhez tapintási érzeteket is rendezett (hőmérséklet és nedvesség). Érdekességként megjegyzendő, hogy Lüscher a szín és a személyiség pszichológiai vizsgálatánál a négy ősszínhez négyféle emberi magatartást társított (kék – koncentrikus heteronóm; zöld – koncentrikus autonóm; vörös – excentrikus autonóm; sárga – excentrikus heteronóm).

A vizuális érzékenység fejlesztése érdekében a „SZÍN-HÁZ” koncepció alkalmazásánál, javasoljuk az ősszínekkel és őselemekkel való intenzív, játékos foglalkozást.



„SZÍN-HÁZ”
 A „házunk” fölülnézetben (a tiszta színek „szobáiban” körbe lehet járni, míg a középső, szürke szobában le-, illetve felfelé lehet haladni a feketétől a fehérig, valójában ez a liftakna vagy lépcsőház). Ez a metszet az 5. emelet vagy középső szint magasságában mutatja a „házat”.

2. ábra

A koncepció lényege: a Arisztotelész által használt őselemek és ősszínek kapcsolata egy olyan színrendszer, pontosabban színtest alapköve, melyet egy épülethez hasonlíthatunk. Ebben a rendszerben minden színt egy-egy „szoba” képvisel.

- a) **ÖSSZÍNEK:** vörös, sárga, zöld, kék
- b) **TELÍTETT SZÍNEK:** az összínek keverésével létrejön a tiszta színek tartománya
- c) **SEMLEGES SZÍNEK:** a középső „szoba” képviseli a szürke tartomány egy árnyalatát, ezen a szinten a középszürkét ez lesz a liftakna vagy lépcsőház (2/a-b ábra).

Az egymásba nyíló tiszta színek szobái értelemszerűen egy új szoba színét határozzák meg. Két „szoba” közé modulrendszeren építhetünk egy újabbat, melynek színét értelemszerűen az azt körülvevő két másik keverésével kapjuk. A szobákat egy-egy kockával helyettesítjük, melyeknek oldallapjait színezzük. A kockák minden lapja más és más színű anyaggal borítható. Itt csak arra kell törekedni, hogy a gyűjtött színű anyagok (a papírok, szövetek stb.) egy-egy kockánál lehetőleg színezet- és tónusazonosak legyenek.

A rendszer teljes felépítése több évig is eltarthat, és csoportos munkaformában célszerű elvégezni.

A tompa árnyalatok „szobái”: szín + szürke

A „lift” („lépcsőház”): a semleges színek tartománya (fehér, szürke, fekete)

Amennyiben a semleges tengely („liftakna”) keresztmetszete hatszög alakú, úgy a kiegészítő színpárok is szemben helyezkednek el. Természetesen ilyen alapformákat nehezebb készíteni, mint kockákat. A színtest felépítéséhez építőelemként használhatunk gyufásdobozokat is.

A színnel kapcsolatos ismeretek rendszerének, mely a fent említett általános és komplexebb vizuális koncepció szerves része, a szemléletesség és a gyermeki gondolkodás kedvéért a „SZÍN-HÁZ” nevet adtuk.

A „SZÍN-HÁZ” valójában egy, az alapfokú képzésre adaptált színtest, amelyről az egész színtantási koncepció a nevét kapta.

A „SZÍN-HÁZ” színismereti oktatási rendszer nem tanmenet, de nem is egy általánosítható tantervi koncepció. A célja, hogy egy viszonylag flexibilisen, de logikailag jól egymásra épülő ismeretanyagot rögzítsen. Hogy ebből ki, mennyit, mikor és milyen mélységben tanít meg, az részben szubjektíven függ a tanártól, részben az iskolai környezet és az általános lehetőségek rendszerétől, ide értve a gyermeki képességeket is.

A „SZÍN-HÁZ” koncepció nagy toleranciával rendszerezi az ismereteket, teret biztosít a mobil építés lehetőségeinek, az egyéni vagy osztályra szabott eltérő haladásnak.

A rendszerben számos ismeretanyagunk nincs meghatározva a konkrét helye. A gyerekek értelmi és érzelmi képességei egyénenként és tanulócsoportonként is jelentősen eltérhetnek. De ezen túlmenően vannak olyan ismeretek, melyek fiatalabb és idősebb korban is egyaránt taníthatóak, továbbá számos olyan kérdés van, amire évente vissza kell térni. Ezért a táblázatba foglalt ismeretek helye valójában rugalmasan változtatható, s ilyen módon az átcsoportosításokkal időben előrébb vagy hátrébb tolt ismeretekkel azok mennyisége egy-egy éven belül is jobban alakítható. (3-4. ábra)

Jómagam is többször tapasztaltam, hogy bizonyos típusú feladatokat már 3. vagy 4. osztályban is képesek a gyerekek igen magas szinten megoldani, s ezekre

a ráépítés előbb is megtörténhet, mint azt terveztük. A szabadság tehát biztosított, s ezzel természetesen meg nő a felelősség. A hibák kiküszöbölése persze egyszerűbb, ha mindig ügyelünk arra, hogy alapozó ismereteket komplex probléma ne előzzön meg. Optimális esetben az ismeretanyag egésze megtanítható, de ne ez legyen az elsődleges cél. Fontosabb az ismeretek mélysége, mint a mennyisége.

A „SZÍN-HÁZ” színtanítási rendszer 3–8. osztályig rendszerezi a színismereteket.

A jelenlegi oktatási struktúra sajátosságai közé tartozik, hogy a vizuális nevelés legintenzívebb, óraszámában is megmutatkozó szakasza az alapfokú képzésben 3–4–5–6. osztályra esik.

Nem kívánom minősíteni azt a felfogást, amely a művészeti tárgyakat készségekkel azonosítja még a 20. században is, s amely a tudományos ismeretek olyan mértékű preferáltságát alkalmazza általános iskolában – ha úgy tetszik, gyerekkorban –, amely háttérbe szorítja az egyéniség önkifejező hajlamát, az érzelmi, érzéki és esztétikai személyiségjegyek normális fejlődését és kifejlődését. Mindenesetre kívánatos és szükségszerű lenne, ha jelentős mértékben átstrukturálnánk oktatásunk mind az ismeretek megszerzésében, mind pedig az ismeretanyag tekintetében.

A „SZÍN-HÁZ” színtanítási koncepció ismeretanyagát azért foglaltam táblázatba, (I. táblázat), mert így kívántam biztosítani a jó áttekinthetőséget, illetve a használhatóságot. Ehhez a táblázathoz a következő fejezetben témánként rövid kiegészítő magyarázat is található.

A táblázat használatára vonatkozó néhány tudnivaló:

- a) A táblázat vízszintes sorai, a színismeretek témák szerinti megoszlását és mennyiségi bővülését mutatja 3–8. osztályig.
- b) A függőleges oszlopok az ismeretek korcsoportonkénti, osztályonkénti elosztását mutatják úgy, hogy itt az 1-1 oszlopban lévő ismeretanyag más és más tanévbe is „átcsúszhat”. Az ismeretanyag így meglehetősen flexibilitást mutat, melynek konkrét helyét önállóan kell eldönteni.

Jó példa erre a szín funkciói témakör, ahol az esztétikai funkciók egészen biztos, hogy 8. osztályig előkerülnek, de 3., 4., 5. osztályban ezzel kiemelten kell foglalkozni. Nem lehet azonban megmondani, hogy e három osztály melyikében kell a ritmussal vagy például a szín aszociációs hatásaival konkrétan foglalkozni. Ezek az elemző és esztétikai kérdések a különböző feladatok kapcsán valószínű többször is előkerülnek. Itt válik fontossá az, hogy a gyerekek milyen vizuális szemléletmódot sajátítanak el téri, formai, jelelméleti, elemzői stb. problémákkal, plusz az adott színismerettel kiegészítve.

A cél a vizuális szemléletmód kialakítása. Ennek érdekében az egyes feladatok kapcsán felmerülő vizuális fogalmakkal – pl. kompozíció, ritmus, arányok, textúrák és faktúrák, anyagszerűség, harmónia, funkció, színkompozíció, színritmus, a szín mennyisége, színes faktúrák, szín és anyag kapcsolata, színharmónia, szín és funkció stb. – egy meghatározott és megalapozott esztétikai ideáli fejlesztésre törekszünk. Kialakításához én például a jelrendszert használom.

A táblázat egy fiókos szekrényhez hasonlítható, melyben a „fiókok” kicserélhetőek, egész „belső tartalmukkal” együtt. Tudjuk, hogy az ismeretek egymásra épülése milyen fontos követelmény az oktatásban, s ezért nagyon

óvatosan kell bánni a „fiókok” kicserélésével, mégis az egyes tartalmak figyelembevételével az ismeretanyagok előbb vagy később is taníthatóak, illetve azok helyét önállóan kell meghatározni.

A színismeretek korcsoportonkénti felosztásában arra törekedtem, hogy az alapozó ismeretek zöme 6. osztály végére befejeződjön, s a 7., de különösen a 8. osztályban már új ismeret alig legyen.

Tény, hogy az idősebb korosztályok is sok irányítást igényelnek még, de ez már ismétlődő, tudást megerősítő jellegű kell hogy legyen. A 7. osztály a rendszerező és kevés új ismeretet rögzítő tevékenység színtere, míg a 8.-ban már alig van új téma. Úgy is felfoghatjuk az egész tananyag elosztását, hogy a követelmény, melyet elvárhatunk általános iskolában, optimális esetben a 6. osztály végére elérheti a kívánt szintet. Innentől csak kevés új ismeret épül rá az eddigi tudásra, s az ismeretszerzésen túl előtérbe kerül az ismétlés és gyakorlás. Ezzel talán sokan vitatkoznak majd, de itt természetesen csak a színekre vonatkozó ismeretekről van szó, amelyeket azért kell az alsóbb osztályokban (3–4–5. osztály) rendkívül intenzíven oktatni, mert végeredményben a látásunkat alapozó komplex tudásanyag-ról van szó.

Természetesen sokkal optimálisabb lenne 9 vagy 10 osztályban gondolkodni, s ez az európai normákhoz is jobban igazodna, de meggyőződésem, hogy ez a rendszer ebbe az irányba is könnyen kiterjeszhető, illetve bővíthető lenne.

Megjegyzések a színismereti táblázathoz

A színismeretek tárgykörébe tartozó 16 témakör (táblázat az A–S pontig) viszonylag részletes bontásban tartalmazza az általános iskolában javasolt ismeretanyagot. E témák között természetes áthatásokat találunk, az összevonások azonban indokolatlanok.

A) A szín megismerése (keletkezés és érzékelés)

E témakör célja, hogy a gyerekekkel megismertesse a szín keletkezését és érzékelését úgy, hogy a 3–4–5. osztályban csak a festékekről szerezzenek ismereteket, 6–7. osztályban pedig már a fénybontással (prizmakísérlet), illetve a szín mint elektromágneses sugárzás fogalomkörrel is szembesüljenek.

Ebből szervesen következik, hogy a színek hatással vannak egész életünkre, és kiegészítésképpen felhívhatjuk figyelmüket arra, hogy milyen fontos figyelembe venni életkori hatásukat, pl. a színdinamikai tervezésnél (8. osztály).

Moholy-Nagy a színek megismerésével kapcsolatban a következőket mondja: „... egy szoba falának kifestésénél egészen addig lesznek a szubjektív szükségletek, vagy az alkotó ösztönök mérvadóak, míg egy napon a funkció kutatása ezen a területen is elérkezik oda, hogy a követelményeknek megfelelően bizonyos helyiségek bizonyos részein csak pontosan meghatározott színtónusok lesznek megengedhetőek.”

B) A színek felosztása, rendszerezése

A színeket igen sokféleképpen csoportosíthatjuk. Ahány iskola és tanár, annyiféle tanítási módszer létezik. Ez igen zavaros állapotot eredményezhet, ezért szükséges lenne elfogadni egy egységes koncepciót. Ennél a témakörnél a színkeverési ismereteket is (F) vegyük figyelembe, különösen a pigmentek keverésére vonatkozó rész.

C) Színnevek. A színek meghatározása

A színnevek elsajátítása nem könnyű feladat. Ezt csak folyamatos és kitartó gyakorlással lehet elérni.

A szín meghatározása három paraméter alapján történik. Ezt az ismeretanyagot elegendő 8. osztályban elsajátítani, de ha csak a gyakorlatban végeztek a gyerekek színkeverési feladatokat, az is elegendő. Sajátos gyakorlási lehetőség, ha a gyerekek asszociációs alapon maguk találnak ki színneveket. Ezek eredetisége sokszor jobb megoldást ad, mintha valamilyen rendszer szerint gyakoroltatnánk őket.

D-E-F) A színek. A színtestek. Színkeverés.

E három témakör átfedései nyilvánvalóak. A legkarakteresebb eltérést más oktatási koncepciókhoz viszonyítva részben ez a három szakasz tartalmazza. Lényege, hogy a színek térbeli rendszerét, vagyis a színtesteket, illetve annak egy részét, már 4. osztályban tanítani javaslom. A kérdés a miért és a hogyan?

A miéltre egyszerű a válasz. A színeket, mint már említettem, sokféleképpen rendszerezhetjük, csoportosíthatjuk (színezet, tisztaság, megjelenés, színköri színek, színtestek stb. alapján). Mivel a színtestek valamennyi felületszint rendszerbe foglalják, kézenfekvő, hogy ezt kell tanítani. A hogyan már kicsit nehezebb kérdés. Mielőtt bármifajta rendszerezésbe fognánk, célszerű játékos formában, asszociációs alapon ismerkedni a színekkel (4. osztály). Erre egyik lehetőség pl. az Arisztotelész-féle tanítás, az ősszínek és őselemek kapcsolatáról. Itt a cél elsősorban a vizuális érzékenység és nyitottság fejlesztése. Célszerű a problémákat formai-elemző oldalról megközeleltetni, eleinte ne a szín domináljon. Ha a gyerekek már elég alaposan ismerik az ősszíneket, akkor lehet ezeket rendszerbe foglalni, s más színekhez viszonyítva is elhelyezni. Erre szolgál a „SZÍN-HÁZ” színtestünk. Ez a rendszer valójában egy általános iskolára adaptált térbeli színrendszer, mely igen szemléletes és egyszerűen elkészíthető. (Több színtesthez is hasonlítható.) Ez a munka természetesen több évre szóló részfeladatok rendszeréből áll, melyek eredménye az, hogy egy-egy közösség a 7–8. osztályra felépítheti a maga házát, melyben minden színt egy-egy szoba képvisel. (Részletesebb leírás a vázlatban hátul.)

A színkeverési eljárások közül felhívom a figyelmet a Maxwell-tárcsák használatára. Ezek egyszerűen készíthetők és a színkeverés kapcsán nagyon tanulságos ismereteket nyújtanak. A Maxwell-tárcsák használatával, mivel csak optikai keverés történik, jól ellenőrizhetők az ismeretek.

G) Színkontrasztok

Sok témához kapcsolható ez az ismeretanyag. A színelentétek tanításánál az alsóbb osztályokban ne a kontraszthatás felismerése legyen a cél, sokkal inkább a véleményalkotás és színelemzés domináljon. 7–8. osztályban már kérhetjük a színkontraszt felismerését, de még egyszer hangsúlyozom, nem az a fontos, hogy valamely kontraszthatást felismernek-e a gyerekek. Ezek a valóságban úgymint keverednek, elszigetelten csak ritkán látjuk őket. A kontraszthatások esztétikai jellemzése legyen a cél, az önálló és hiteles véleményalkotás sokkal fontosabb, mint valamiféle lexikális ismerethalmaz, mögöttes tartalom nélkül.

H) Szín és harmónia

A színharmónia kérdése rendkívül összetett probléma. Általánosságba véve azt a megállapítást tehetjük, hogy 10–12 éves korig, de ha lehet még tovább is, hagyni kell az egyéni színezést fejlődni. Természetesen a gyerekek megoldhatnak olyan színkompozíciós feladatokat, melyekben már látenszen benne van a harmónia-felfogások valamelyike, de ezeket a feladatokat nem célszerű a harmónia oldaláról megközelíteni. Felvethetünk kontraszthatásokra, asszociációkra, dekorativitásra és más kérdésekre vonatkozó színproblémákat anélkül, hogy a harmóniát mélyebben érintenénk. Eleinte mindenképpen domináljon az egyéni felfogás és ízlés. 6–7. osztálytól a harmónia kérdését már élesebben is feltehetjük, de végül a 8. osztályban ezt ismét fel kell oldani a komplexitás kérdésével. Ez az a témakör, melyet a legnehezebb értékelni. Gondoljunk csak el, hogy egy-egy eredeti színfelfogást vagy kompozíciót egy gyengébb érdemjeggyel hogyan nyomhatunk el és hogyan terelhetünk a sablonos, konformista színezés világába.

Az ízlés formálása nem lehet direkt ráhatás. Ez természetesen nem vonatkozik olyan témákra, mint a szín és a használati érték vagy a színes környezet-tervezés kapcsolata. Itt az eredetiség mellett dominálnia kell a mély és megalapozott tudásnak.

K) Szín és térérzet

Ha egy fehér papírra egy pontot teszünk, az rögtön térivé válik, aktívvá teszi a képteret. Ha ezt még a színezet vonatkozásában is vizsgáljuk, a sárgától az ibolyakékig (fajlagos világosság alapján), a szín térhatása még nyilvánvalóbbá válik. A telítettségi értékek változtatásában a szín térérzetmódosító hatását tovább fokozhatjuk. A szín és a levegőtávlat kapcsolata inkább elemzéseken válik fontossá, mint a gyakorlati munka kapcsán. A színek tér-

érzetmódosító hatásaival csak a legidősebb korosztályoknál célszerű foglalkozni, különösen belső terek színdinamikai tervezésénél.

M) Szín és forma

A színek mindig valamilyen formán jelennek meg akár sákról, akár térről van szó. Formától független szabad szín nincs. 4–5. osztályban a színek és a sákróformák viszonyát, kapcsolatát kell mélyebben elemezni, pl. a folthatások és a szín kifejező tulajdonságait stb. Ezek elsősorban festői és grafikai kérdések. Erre a tudásra épül a térformák és a színek kapcsolata, pl. plasztikai, design-, építészeti problémák a színre vonatkoztatva. Ez a bontás nem jelenti, hogy 3–4–5. osztályban tilos lenne pl. iparművészeti vagy népművészeti tárgyakat színdinamikai szempontból is elemezni. A fenti bontás csupán egy tendenciát jelöl és azt, hogy az ismereteket milyen mélységben célszerű érinteni. 5. osztályban pl. az ókori festett szobrok kapcsán bizonyára előkerül a forma és a szín kapcsolata, ez azonban nem annyira hangsúlyos kérdés, mint pl. egy formatervezési feladat során felmerülő színprobléma. A szobrászi tevékenység kapcsán is mintha háttérbe szorult volna a szín jelentősége az oktatásban, pedig tudomásul kell venni, hogy a forma színezhető.

N) Szín és környezet (az épített tér)

Azt hiszem, fölösleges kérdés, miért fontos a környezetkultúra, s ezen belül a színes környezettervezés. Talán a legszemléletesebb választ erre Heinrich Zille fogalmazta meg: „... egy lakással éppúgy meg lehet ölni egy embert, mint egy baltával.” Az ilyesfajta vélekedést joggal nevezhetjük túlzásnak, de azért igencsak elgondolkodtató, milyen hatással lenne az emberekre, ha egyik napról a másikra jól funkcionáló, harmonikusan színezett otthonokban élhetnének. A lakások, a házak, az épített tér hosszú évtizedekre meghatározzák környezetünket. Az elmúlt századok épületei még ma is állnak, a ma épített panelházak pedig sokáig fognak még otthonként szolgálni, bárhogya is tiltakozunk ellene. Ebbe a környezetbe sokféleképpen lehet beavatkozni és megváltoztatni azt, de az biztos, hogy festésre, színezésre egy lakás vagy épület életében többször is szükség van. A színekhez való viszonyunk a környezet kapcsán sem válhat passzív, elfogadóvá. A gyerekek és mi felnőttek is hajlamosak vagyunk színdinamikai problémákat festői-színtervezői feladatként értelmezni. Hogy ezt elkerüljük, a komplexitás megteremtése érdekében a plasztikai építészeti, vagyis a téri és formai ismereteket a színnel együtt egységes egészként kell kezelni. A cél az, hogy a gyerekek ne építészetben, szobrászatban vagy festészetben gondolkodjanak, hanem egységes vizuális hatásként értékeljék környezetüket. Mielőtt megváltoztatjuk valaminek a színét, legyen az lakás, munkahely vagy épület homlokzata, előtte mindig elemezni kell annak eredeti funkcióját. Ez az optimális beavatkozás kritériuma. A színdinamikai ismeretek kapcsán törekedjünk arra, hogy belső terek alakításával többször foglalkozzanak diákjaink.

Színes technikák. Festékek és festőeszközök. Színhordozó anyagok

E három téma összefüggése egyértelmű. A szakirodalomban technikai ismeretek címszó alatt szokott szerepelni. Nyilvánvaló, hogy minden iskolában más és más lehetőségek adódtak, s van olyan intézmény is, ahol szaktárgyuknak még saját terem sem biztosítanak. Ez rendkívül sajnálatos tény, de még a legmostohább körülmények között is sokszínűen változatos technikai megoldásokkal kell tanítani. A színes felületek alakítása a festészet és grafika egyik legalapvetőbb problémája. Gondoljuk csak el, hogy sok tehetséges gyerek pusztán azért nem tudja kifejezni magát, mert vízfestéken és az ócska rajzlapon kívül alig látott mást a rajzórán. Az általam e három témakörben felsorolt eszközök tárháza messze elmarad a kívánalmaktól, bár tudom, hogy sokaknak ez is csak álom. Ez a felsorolás nem is lehet teljes, de törekedni kell arra, hogy e három szakasz legyen szinte a legbővebb a többihez képest.

Színes oktató játékok

A táblázatban a színnel kapcsolatos néhány oktatójátékot soroltam fel. Ezek egy része pl. *Horváth Dénes Színes futam* című játéka még kipróbálás alatt van. Számos más oktatójátékot is találhatunk a szakirodalomban. Ezeket a színjátékokat a tanítás színesítése érdekében célszerű beépíteni a tananyagba.

A szín tanítása kombinatív játékokkal

A gödrei Általános Iskola tipikus baranyai kisiskola, ahol 120 gyerek tanul. Ennek nagy előnye, hogy mindenki mindenkit ismer, így a pedagógiai munka valóban a gyerekek és közvetlen környezetük alapos ismeretére épülhet. Már kezdő tanárként is arra törekedtem, hogy a gyerekek készségeik, képességeik, személyiségük egészével vegyenek részt a vizuális nevelés folyamatában. Nagyon fontos, hogy a gyerekek is tisztában legyenek a folyamat lényegével, hogy pontosan tudják, mit és miért csinálnak. Ennek tudatosítása nélkül a rajzórán változatlanul csak \neq lerajzolás \neq történhet. Fontos, hogy az újabb ismeretek elsajátítása mellett, más és más úton tárhassák fel a tanulók az összefüggéseket. A nevelő feladata, hogy lehetővé tegye a sokféleséget, hogy a részfolyamatokon belül egyre több lehetőséget kínáljon a gyerekeknek.

Alapvetően fontosnak tartom, hogy a rajzot tanító nevelő kreatív legyen, valamilyen alkotó tevékenységet maga is folytasson, mert csak így tudja a gyerekek munkáit értő szemmel megítélni, továbblépésüket bármilyen irányban segíteni. Az ilyen pedagógus bátrabban alkalmazza a legkülönbözőbb technikákat, eljárásokat, mert maga is kíváncsi az eredményre. A változatos technikák alkalmazását azért tartom fontosnak, mert csak a gyakorlati munka során találhatja meg minden gyerek a számára legalkalmasabb kifejezési módot. Magam arra törekszem, hogy minél többféle tevékenységi formát ismerjenek meg és alkalmazzanak a diákjaim. A hagyományos rajzolás, festés és mintázás mellett megismerkednek a különböző nyomtatási eljárásokkal, a textil többféle felhasználási módjával, a mesterséges és természetes anyagokkal való építkezéssel, a környezetalakítás lehetőségeivel, konstruálással, a szövéssel, változatos anyagokat felhasználó tárgykészítéssel, a fotózással stb. A vizuális nevelés hatékonysága azon is múlik, hogy a különböző korcsoportok munkája miként áll össze töretlen folyamattá.

A szín tanításáról

A legkisebb gyerekek is természetesen használják a színeket, amikor rajzolásal és festéssel fejezik ki magukat. Ha egy-egy gyerek munkáját elemezzük, észrevehetjük, hogy a színhasználat egyéneknél eltérő. Mindez természetesen csak akkor igaz, ha a gyerekek nagyon sok szín közül válogathatnak, ha módjuk van a színek keverésére. Sokszor tapasztalható, hogy az óvodában előre elkészítik a festéket, és a gyerekek keverés nélkül használják azokat. Túl sokszor használják a rossz minőségű zsírkkrétát, ami nem alkalmas igazi színlélmények megjelenítésére, átélésére. Sok gyereknek bizony alig van lehetősége arra, hogy önállóan fedezhesse fel a színek világát, hogy új színek létrehozásával kísérletezhessen. Az iskolában legtöbbször a hat vagy a tizenkét gombos vízfestéket és a zsírkkrétát használják. Megindul tehát az a folyamat, amelynek eredményeképpen a

színhasználat szegényessé, uniformizálttá válik. Az egysíkú módszerek és a szegényes körülmények miatt az iskolai színtanítás nagyon sokszor csak a sablonok megszilárdulását és bátortalan színhasználatot eredményez. Az évenként festett különböző színösszefüggéseket bemutató tablók az ismeretek statikus rögzítésére alkalmasak.

A gyerekek pedig egyre kevesebb örömet találnak a színek felfedezésében, így az ismeretek is csak felületesen rögzítődnek. Ennek következménye, hogy a színismeretek nem gazdagítják eléggé az egyéni színhasználatot. A készen kapott merev sablonok alapján a gyerekek csak nagyon nehezen tudják eldönteni, hogy egy-egy feladat megoldásához milyen színeket lehet és kell felhasználniuk.

A színismeretek tanítása akkor lehet eredményes, ha alapvetően az egyéni színhasználatra épít, ha figyelembe veszi az egyénenként eltérő érzékenységet, ha dinamikus az ismeretszerzés, ami a gyerekek felfedező munkáján alapszik. A dinamikus ismeretszerzés érdekében készültek azok a játékkészletek, amelyek új módszerek alkalmazását is lehetővé teszik. A játék felhasználása akkor eredményes, ha jól illeszkedik a vizuális nevelés folyamatába, ha valóban kihasználja a gyermeki felfedező kedvet, ha gyorsan és bárki számára jól követhetően mutatja be a különböző színösszefüggéseket. A játékok bármelyik évfolyam színtanítását segíthetik, csak az életkori sajátosságokat kell figyelembe venni. Előnyük, hogy bármikor elővehető, a változatok sokaságát modellálják, és játékos ismeretszerzést tesznek lehetővé. A játékok tetszés szerint bővíthetők színben és formában egyaránt.

A játékleírások természetesen nem mutathatnak be minden lehetséges változatot, de a néhány kiragadott példa talán bizonyítja, hogy egy-egy játék nem más, mint modell, amely a vizsgálódó-felfedező gyerek számára érthetőbbé teszi a legkülönbözőbb színösszefüggést.

Néhány lehetőség a játékoknak a nevelési folyamatba való beépítésére:

1. szabályok nélküli egyéni vagy csoportos játék,
2. tájékozódás az egyéni színhasználatról,
3. egy-egy színösszefüggés modellezése
4. szemléltetés,
5. színkontrasztok kipróbálása,
6. különböző összeállítások folyamatos változásának bemutatása,
7. a formák és színek kapcsolatának bemutatása,
8. a színek térhatásának szemléltetése, a változások modellezés,
9. a szín és kompozíció viszonyának bemutatása,
10. egyéni felfedezések, szabályok kitalálása,
11. a játékok bővítése egyéni formákkal és színekkel.

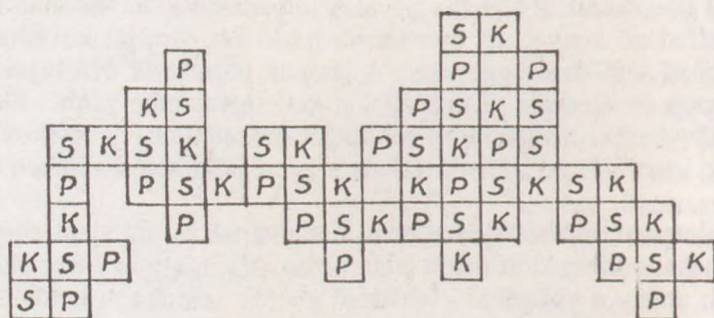
A színtani ismereteket a gyakorlatban is alkalmazzuk. A rajzterem kopott bútorait festettük be a 6. osztályos gyerekekkel. Mindenki önállóan tervezte meg a szín- és formaösszeállítást. A gyakorlati munkában is kipróbált színösszefüggéseket már nem felejtik el a gyerekek.

Szindominó

A játék tetszés szerinti számú, de legalább 30 db L alakú elemből, és legkevesebb 45 db négyzetlapból áll. Az L alakú formák piros (P), kék (K) és sárga (S), a kis négyzetek lila (L), zöld (Z) és narancssárga (N) színűek. Az elemeket fehér, fekete vagy bármilyen színű alapon lehet rakosgatni. A gyerekek a hattagú színek színeivel akár mint egy társasjátékkal játszhatnak, ahol a szabályokat is ők határozhatják meg.

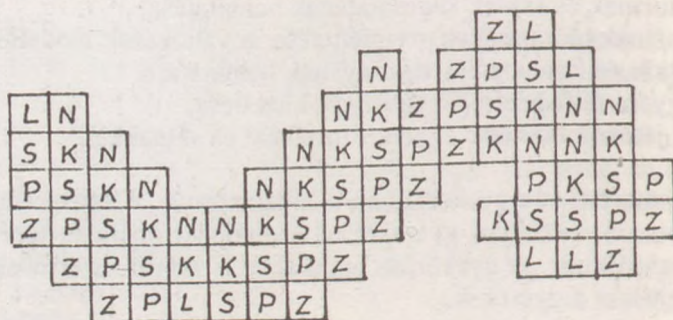
Néhány változat

Építkezés az L alakú elemekből úgy, hogy lehetőleg egy-egy színből ne alakuljon ki összefüggő felület. Ha többen is játszanak nehezebb, de érdekesebb a felületépítés.

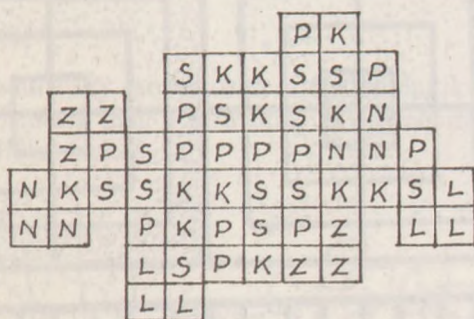


Minden elem felhasználásával kiegészítő színpárokat lehet egymás mellé rakni.

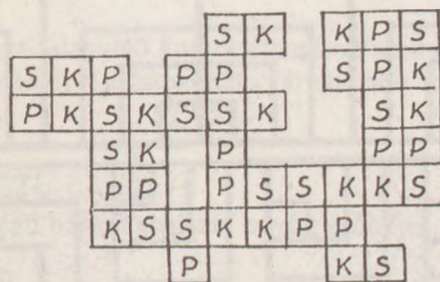
1. A játékot az nyeri, aki a legtöbb *színpárt* tudja a táblára feltenni:



2. Egy-egy színből *hároms* egységek kirakása a cél, a játékot az nyeri, aki a legtöbbet tudja kirakni.



3. Egy-egy színből *kettes* egységek kirakása a cél.

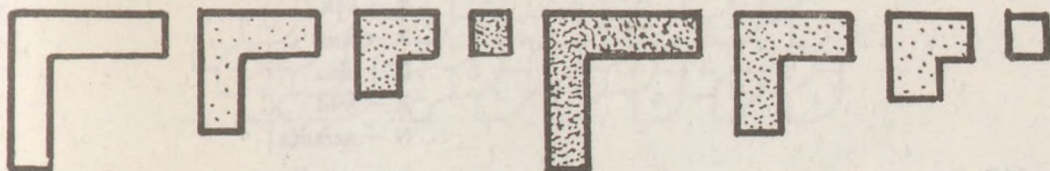


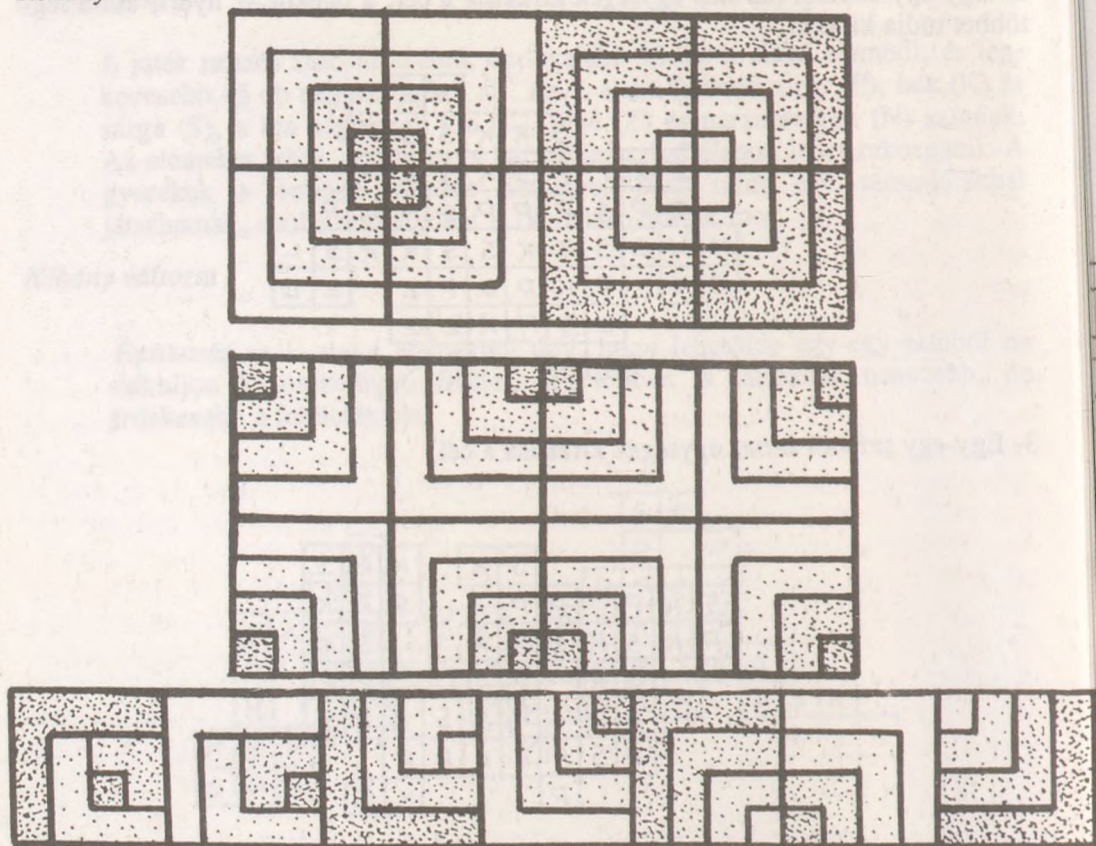
A gyerekek játék közben figyelhetik meg, hogy a szabályoknak megfelelően mindig új színritmusok, színhangulatok alakulnak ki.

Tónussoroló

A játék négy egymáshoz illeszthető síklapból áll. Az elemek bármelyik szín négy tónusára vannak festve, az egyik oldalukon a sötétől a világosig, a másikon a világostól a sötétig. Az elemeket összerakva plasztikus hatású felületeket lehet kialakítani. A színek térhatása természetesen függ a felhasznált színtől és a tónusfokozatoktól is.

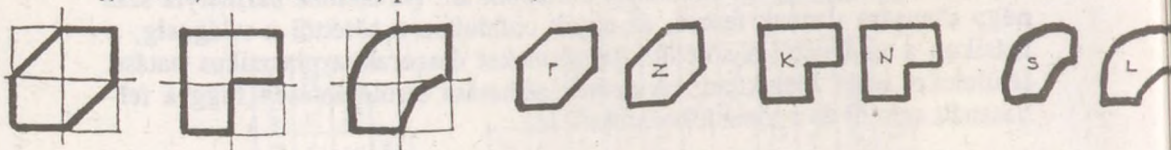
A játék elemei:





Formakirakó játék

A készlet három különböző formáján a hattagú színek szerepelnek (sárga, piros, kék, zöld, lila, narancs). A formák négyzetlapokból származnak, azok felezővonalaihoz igazodnak, így bárhogyan forgatva azok egymáshoz kapcsolhatók. Egy-egy azonos alakú forma oldalain a komplementer színpárok szerepelnek (sárga-lila, kék-narancs, piros-zöld).



Jelmagyarázat: S – sárga

K – kék

P – piros

L – lila

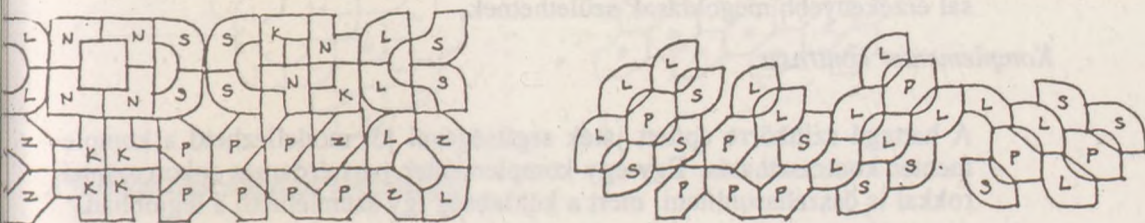
Z – zöld

N – narancs

Hasonló módon számtalan új forma hozható létre, tehát a játék tetszés szerint bővíthető. Természetesen a színeket is lehet bővíteni.

Szabályok nélküli építkezés

A gyerekek egyedül vagy csoportosan szabadon építik a felületeket. Ennek során játékosan ismerik meg a formákat, az összeépítés lehetőségeit, valamint a fő- és mellékszíneket.

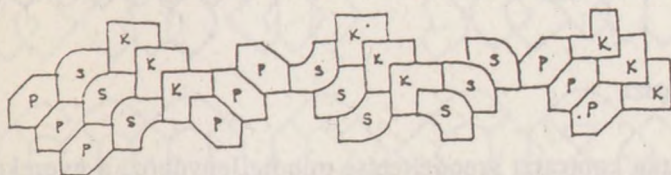


Színkontrasztok

A hattagú színekkel alapvető kontraszthatások szemléltethetők. Az alapjáték színeinek bővítésével összetettebb, árnyaltabb megoldásokat lehet kiaknálni és elemezni.

Magában való színkontraszt

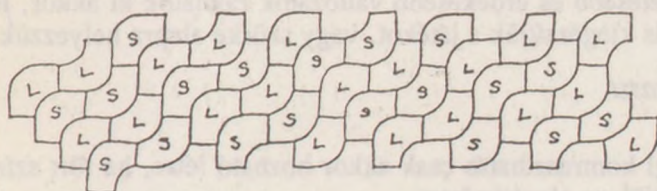
Az azonos mennyiségű három alapszín együtt erőteljes, tarka hatású.



Változik a kép, ha az egyik szín mennyiségét növeljük, és a formákat úgy építjük össze, hogy az a kompozíció uralkodó színevé váljon. Különböző színű alapok használatával a kontraszthatás növelhető, ill. csökkenthető.

Sötét-világos kontraszt

Az alapjáték segítségével a tarka színek sötétségi és világossági hatásait vizsgálhatjuk. Ebben az esetben a sárga és a lila együttes alkalmazása eredményezi a legnagyobb ellentétet.



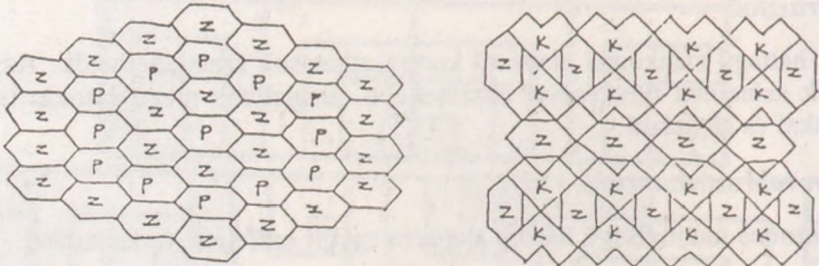
Árnyaltabb hatású változatokat kapunk, ha a játékot újabb tónusokkal és szürkékkel is kiegészítjük. A bővítést a gyerekek is elkészíthetik.

Hideg – meleg kontraszt

A készlet segítségével alapfokon lehet szemléltetni ezt a kontraszthatást. Újabb színek felhasználásával, valamint a színes alapokon való rakosgatással érzékenyebb megoldások szülehetnek.

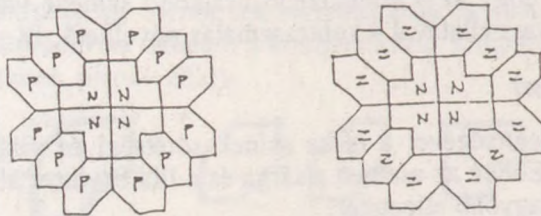
Komplementer kontraszt

A hattagú színekörre épített játék segítségével jól modellezhető a komplementer kontraszthatás. Egy-egy komplementer párt érdemes rokon színpárokra is összehasonlítani, mert a különbség így szemlélhető a legjobban.



Szimultán kontraszt

A szimultán kontraszt szemléltetése mindig lenyűgözi a gyerekeket. A hattagú színekör segítségével is szemléltethető ez a hatás.



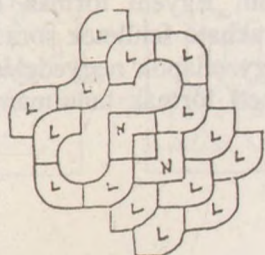
Szemléletesebb és érdekesebb változatok rakhatók ki akkor, ha szürke elemekkel is kiegészítjük a játékot, vagy szürke alapra helyezük a formákat.

Minőségi kontraszt

Minőségi kontraszthatás csak akkor hozható létre, ha tört színekkel is kiegészítjük az alapkészletet.

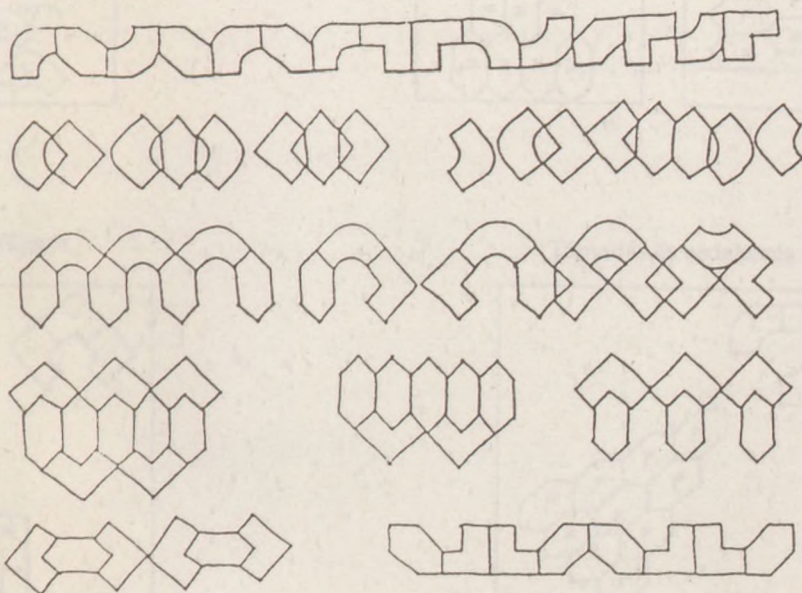
Mennyiségi kontraszt

A játék elemei könnyen mozgathatók, így szinte pillanatonként változtatható a színek aránya. A folyamat közben a gyerekek könnyen megérthetik, hogy miért dinamikus az egyik, és miért statikus a másik variáció.



A formák kapcsolódási lehetőségei

Érdekes lépésenként kipróbálni a legkülönbözőbb összekapcsolási módokat, mert így lehet ingatag és stabil, folyamatos és szaggatott, nyitott és zárt felületeket kirakni.



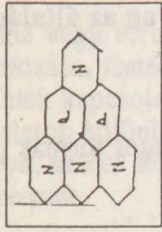
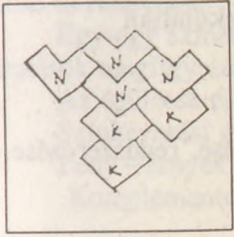
Formabővítés

A játék három alapeleme – bár számtalan variációs lehetőséget biztosít – meghatározza a kirakott felületek karakterét. A színbeli gazdagítás mellett ezért érdemes a készletet új formákkal is kibővíteni. Egyéni formák kitalálásával személyesebbé válhat a játék, gazdagodhat a kirakható felületek sora. A tervezés legkézenfekvőbb módja az, ha a gyerekek a négyzetlapok negyedeléséből adódó logikai sort követik. A játék formái a természeti formák tanulmányozása után készültek.

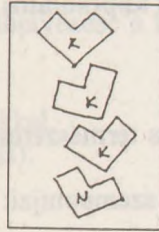
Kompozíciós gyakorlatok

Érdeemes azt is megvizsgálni, hogy adott felületen hogyan lehet egy-egy kompozíciós rendet modellezni. Ha az adott felületen nézzük meg a formák egymáshoz, illetőleg a felület széleihez való viszonyát, statikus és dinamikus rendszereket hozhatunk létre. Ezek összehasonlítása során sok – a gyakorlatban jól használható – tapasztalatot lehet szerezni. Néhány példa a sok közül:

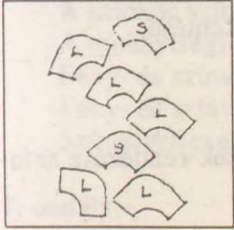
Szigorú rendben
fönről lefelé tartás



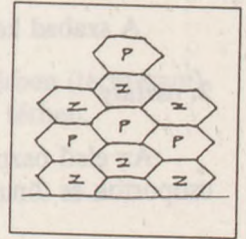
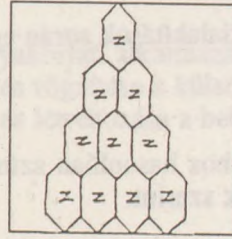
Bizonytalan lefelé hullás



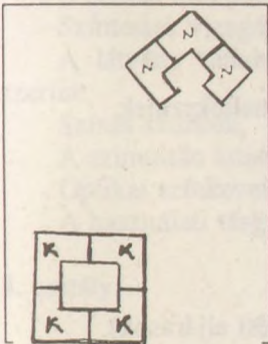
Ingotag építmény



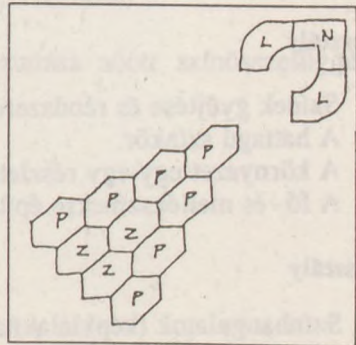
Statikus építmény



Állás és függés



Támadás és védekezés



Függelék

A színnel kapcsolatos ismeretanyag az általános iskolában

1. osztály

Különbféle színes természetes és mesterséges formák gyűjtése, rendszerezése.

A rendszerezés szempontjai:

- azonos színek,
- hasonló színek,
- különböző színek,
- kedvelt színek,
- nem kedvelt színek stb.

A szabad képkialakítások során egyéni színkeverések serkentése.

2. osztály

Az első osztályhoz hasonlóan színes anyagok gyűjtése, ezek rendezése szín-csoportok és tónusok szerint.

Színkeverések, színeltalálás.

Tulajdonságok (jó, rossz, gonosz, kedves stb.) kifejezése színekkel.

Közös festés.

Egy forma vagy tájrészlet színváltozásának folyamatos figyelemmel kísérése.

A környezet egy-egy szép színes részletének megfigyelése.

3. osztály

Színek gyűjtése és rendszerezése: sötét-világos, fő- és mellékszínek.

A hattagú színekör.

A környezet egy-egy részletének színbeli átalakítása.

A fő- és mellékszínekre épített dominójáték.

4. osztály

Színhangulatok (képkialakítás, színválogatás, színkeverési eljárások).

A hattagú színekör bővítése.

Színellentétek. Hideg – meleg, sötét – világos kontraszt.

Színes modellcsoport összeállítása, a színösszefüggések átalakítása, ezekről színes vázlatok készítése.

Színes tárgyak elhelyezése a külső térben.

Színes tárgyak elhelyezése a belső térben, kiemelés fényekkel.

5. osztály

A színek és a formák összefüggései, színes makettek készítése, tárgyak gyűjtése és rendezése.

Egy-egy színes forma vagy formacsoport elhelyezése a külső térben, a színhatások megfigyelése, fotózása, festése.

Az épületek és a színek kapcsolata.

Színkeverési gyakorlatok különböző festékekkel.

Fény-árnyék játékok, színes fények (fotózás).

Komplementer kontraszt.

6. osztály

Valamilyen eseményhez, történethez kötött érzelmi, asszociatív hatás.

A tiszta színek hatásának megváltoztatása derítéssel, töréssel. Plasztikus hatások megfigyelése (drapéria, termékek stb.) és létrehozása (képzeletbeli táj) színárnyalatokkal.

A színek bővítése.

A mennyiségi és minőségi kontraszt gyakorlati alkalmazása.

Fény- és színváltozások megfigyelése és rögzítése a külső térben (természet).

Fény- és színváltozások megfigyelése és létrehozása a belső térben.

Színes reflexek.

7. osztály

A színkeverési eljárások összefoglalása.

A lokálszín. A színtávlát.

Belső terek színtervezése (makettek készítése).

Különböző színes tárgyak elhelyezése adott belső térben.

A színek használati és informatív funkciója (tervezések).

Színtestek vizsgálata.

A látvány tanulmányozása, majd megváltoztatása adott színösszefüggések szerint.

Színes szürkék.

A szimultán kontraszt alkalmazása.

Optikai színkeverés (festés).

A használati tárgyak színei. A giccs.

8. osztály

A színnel kapcsolatos ismeretek összefoglalása összetett feladatok segítségével.

Pl. A környezet és a formák színes kapcsolatai. Belső tér berendezése.

Színpadterv. Díszletek, jelmezek és megvilágítások.

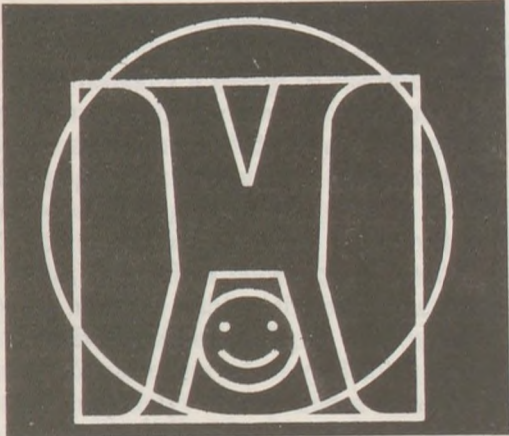
Árnyjáték tervezése stb.

KÁRPÁTI ANDREA

A Tarkósól a Magyar

FOTÓ ÉS VIDEO A RAJZÓRÁN

3. számú modell



FOTÓ ÉS VIDEÓ A KÉPZÉS ÉS
KUTATÁS TERÜLETÉN

J. Kőrösi István



KÁRPÁTI ANDREA

A festéktől a fényig

A fényképészetet nem értékelhetjük sem reális-rögzítő eljárásként, sem tudományos kutatások módszereként. Az olyan megállapítások, hogy e »művészet« elröppenő események megőrkítésére vagy reprodukciós eljárások bázisának való, szintén tévesek. A fényképező eljárás az eddig ismert optikai kifejezőeszközök között egészen egyedülálló. Eredményeiben is példátlan ott, ahol saját lehetőségeire támaszkodik. Már maguknak a sötét-világos variációknak végtelenül finom fokozatai, melyek e jelenséget: fény, majdnem anyagtalannul ható sugárzásoként adják vissza, elegendők ahhoz, hogy a látásnak, az optikai hatáskeltésnek új módját alkossák meg.

Moholy-Nagy László

A ma népiskolája a televízió. Erre a kihívásra az iskolának nemcsak azzal kell felelnie, hogy nagyobb hangsúllyal szerepelteti a médiákat a tantervekben, hanem azzal is, hogy új tantárgyat vezet be, amely az íráshoz és olvasáshoz hasonló alapvető kultúrtechnikákként oktatja a médiák gyakorlatát.

Hobberger

A mottóul választott két gondolatot több mint fél évszázad választja el egymástól – s hogy a magyar gyakorlat mennyivel fogja követni az utóbbit, nehéz megjósolni. Tény, hogy Moholy-Nagy előbb saját művészetével, majd a Bauhaus tanáráként is bizonyította: a festéktől a fényig, s visszafelé, a mechanikus képrögzítő eljárásoktól a hagyományosakig olyan út vezet, amely számtalan, a 20. század képfogyasztó embere számára nélkülözhetetlen tapasztalatot kínál. A második idézet egy német rajzpedagógiai kézikönyvnek a televíziózás esztétikájába bevezető fejezetének végén szerepel (*Criegern*, 1982). Ebből az írásból s a kötetnek a fotóról és videóról szóló cikkéből kiderül, hogy a nyolcvanas évek elején a német rajzpedagógiában már teljes mértékben polgárjogot nyertek ezek a technikák és művészeti ágak, mégpedig mindkét minőségükben. A német tanulók minden tanévben fotóznak és filmeznek (régebben a Super 8-as kamerával készültek a filmek, ma már egyértelműen a videofilm az elterjedtebb). A műelemzés tananyagának a film- és TV-esztétika ugyanúgy része, mint a történeti stflusok megismerése. A helyzet Nyugat-Európa más országaiban és Amerikában is hasonló, a nemzetközi rendezvényeken bemutatott gyermekalkotások és publikációk minőségét nézve azonban úgy tűnik, ezen a területen leginkább a német rajzpedagógiára érdemes odafigyelnünk. A fotó és a film iskolai bevezetését itt is kísérletek sora előzte meg. Íme néhány téma és szerző az eredményeket összefoglaló tanulmánykötetből. (*Niggemeier*, szerk. 1982. *Gottfried Jager*: A fényképezés, mint a felfedezés és kommunikáció eszköze, *Gisbert Tönnis*: Mennyire objektív a dokumentumfotó? *Gisele Freund*: A sajtófotó és manipulálásának lehetőségei, *Josef*

Kasper: A fotóriport mint szintetikus kifejezési forma *Guy Gauthier*: A magazin-címlap, *Walter Grasskamp*: Sokkoló hatású felvételek: az illusztrált lapok fényképeinek tervezése és motívumvilága, *Theo Löbsack*: A képáradat hatása a fogyasztóra, *G. Ulmann*, *M. Andritzky*, *G. Selle*: Hogyan vall a fotósorozat az épített emberi környezetről, *Dieter Baacke*: Az újságillusztrálás története.)

Ne feledjük: a kötetben megjelent valamennyi írás szerzője rajztanár vagy a tanítással rendszeresen kapcsolatot tartó szakember, s amiről beszámolnak, nem csak az egyes területekre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és esztétikai kutatások legújabb eredményei. Ennél sokkal érdekesebbek a módszertani ötletek, amelyekkel a fenti témákat a 6–18 éves korosztály számára átélhetővé teszik. Amint a címekből látható, a hangsúly nem a technikai ismeretek átadásán van, inkább a használat szabályait szeretnék megtanítani azoknak a gyerekeknek, akik – mint szerte a világon mindenütt – valószínűleg egész életükben fotózni vagy filmezni fognak, s nem kapnak rajztömb után, ha képben akarnak megörökíteni valami szépet és fontosat. Természetesen német kollégáinknál is, mint a világon mindenütt, lezajlottak azok a szakmai viták, amelyekben a gépektől idegenkedő kézművesek megoszthatták aggodalmaikat a technokratákkal, akik a ceruzával és ecsettel egyenrangúan akarták használatni a filmkamerát és a fényképezőgépet. De ezek a viták Amerikában a hatvanas, Európában a hetvenes évek elején lezajlottak, és mára a gyakorlat sokszorosán igazolta azokat, akik nem féltették az új médiumoktól a gyermeki kreativitást és a művészetek hagyományos értékét. Nálunk a helyzet egy kicsit másként alakult.

„A fényképezés tanítása az iskolákban az ízlés, a szép iránti érzék fejlesztésére, a megfigyelőképesség fokozására, a növendékek szemének főleg a természetben rejlő szép keresésére és megtalálására való kiképzése, önálló individuális felfogásuk érvényesítésére. Ne mosolyogjunk! A fotografálásnak iskolában való tanítása nemcsak hogy nem lekicsinyelendő, hanem felette nagy horderejű haladás volna.” (*Kohlmann*, 1904, 8. p.)

„A fotó nemcsak művészet, felhasználása az oktatásban éppen ezért korántsem új keletű téma. Ma azonban célszerűnek látszik a tartalmi kapcsolatokat erősíteni, részben a politechnikával (technikával), részben a képzőművészeti neveléssel. E kettős kötés igen fontos, mert csak ekként tárulhat fel a fényképezés minden szépsége és öröme a gyermek előtt, így válhat az oktatás szerves részévé. ... Ha nem akarunk készületlenül szembenézni a feladatokkal, már ma kutassuk fel azokat a lehetőségeket, módszereket, amelyeket majd az oktatásban alkalmazni kívánunk.” (*Hartai*, 1980, 565. p.)

Mint látható, Magyarországon igazán időben vetődött fel a gondolat, hogy a fotózást be kellene vezetni a közoktatásba. A későbbiekben is számos szép és érdekes írás igazolja, hogy a fotózás széles körű tanításának ötiete nem ment felesésbe. (A legbiztosabb, szimbolikus értékű fejlemény azonban az, hogy a fenti két idézet egy fotóművész-rajztanár, Gáspár György diplomamunkájában is olvasható, amely a középiskolai fotótanítási munkafüzet iskolai kipróbálását dokumentálja. A Magyar Iparművészeti Főiskolán eddig végzett két iparművész-tanár évfolyamon két kitűnő szakdolgozat született ebben a témában (*Dolezsán*), 1990; (*Gáspár Gy.*, 1991). Olyan iskolakísérletekről, amelyek kontrollált körülmények között vizsgálják a két médiumban rejlő pedagógiai lehetőségeket, Magyar-

országban a nyolcvanas évek elején hallani először. Zsolnai József törökbálinti kísérleti iskolájában tankönyvek is születnek, a fotó mellett a video is itt lesz először általánosan kötelező tantárgy. Ezeket ma már nagy számú követő iskola is használja (Balázs és Sági, 1985). Ehhez hasonló, tömegesen kipróbált és bevált tananyagokra és taneszközökre lenne szükség ahhoz, hogy a fotó és a video végre beépüljön a hazai gyakorlatba is. Sok helyen persze már évtizedek óta működik fotószaakkör, de azt hisszük, nem kell részletesen megmagyarázni, hogy nem az amatőrök tanfolyamaira gondolunk, mikor a vizuális nevelés részeként, kreatív gyakorlatok eszközeként és műelemzések tárgyaként szeretnénk látni a közoktatásban ezeket a médiumokat. A videózás Magyarországon még szakkörök formájában sem terjedt el, bár van néhány nagyon izgalmas kezdeményezés, amelyek tapasztalatait mi is felhasználtuk (Mihácz, 1989). 1988-ban készült az első központi, az OPI által megrendelt tantervjavaslat a fotó és video bevezetéséről a rajz tagozatos osztályok programjába. (Szerzője 3. modellünk vezető munkatársa, Lázárné Berkecz Éva volt – Lázár Pálné, 1988). Hogy hányan és milyen eredménnyel dolgoztak ezzel a programmal, az a mi, hagyományosan keveset publikáló szakmánkban nehezen értékelhető. Hogy a két médium minden bizonnyal a rajztanítás periferiáján maradt, arról a Nemzeti Alaptanterv 1. fogalmazványának vitáin, 1990-ben megbizonyosodhattunk. A legnagyobb ellenkezés a „modern” médiák (a több mint százéves fotó, a szinte ugyanennyi idős film és a legalább 15 éve létező video) alaptantervi, tehát kötelező bevezetésének javaslatát fogadta. Az egyik ellenérv természetesen az volt, hogy ezek a technikák drágák. Az anyagiakra való hivatkozás itt azért nem túl meggyőző ellenérv, mert legalább egy évtizedre előre kell meghatároznunk a vizuális nevelés működési területét, s egy pesszimista prognózissal bebiztosíthatjuk, hogy amire nem merünk lehetőséget kérni, később biztosan nem is kapjuk meg. (Arról nem is beszélve, milyen jól halad a számítógépprogram, amely szintén nem sorolható az olcsó technikák közé. Ami azonban a társadalom életében betöltött szerepét, *kultúraalakító funkcióját* illeti, a fotó és video éppen ehhez mérhető.) A Leonardo Program munkatársai úgy vélték, az idegenkedést nálunk is, mint szerte a világon mindenütt, hamarosan a tömeges alkalmazás váltja majd fel, s erre kell előkészülni kipróbált pedagógiai programokkal, képességfejlődési eredményekkel és tájékozással, a nemzetközi tapasztalatok beépítésével.

A német rajzpedagógusok lapja, a *Kunst und Unterricht* (népszerű rövidítésével: K + U, Művészet és Nevelés), minden száma tematikus – egy éppen aktuális, a szakmai viták kereszttüzeiben álló témát dolgoz fel. A fotó és video az utóbbi időben több tematikus számban is szerepelt (1985/98, 1987/110, 177/111) de jó módszertani anyagok találhatóak az amerikai testvérlap, a *School Arts* (Iskolai Művészetek) különszámaiban is (1981/május, 1985/február és szeptember, 1986/május). A *német rajzpedagógia évkönyv* – sorozatában két remek, gyakorlatközeli fejezet dolgozza fel ezeket a témákat (Criegern, 1982, Teil 14., 15.). A *fotótanítás téziseit* az európai rajzpedagógia egyik klasszikusa, a politikát és esztétikai nevelést mindig együtt művelő Diethart Kerbs fogalmazta meg. Emberi, művészi és pedagógusi tapasztalatait ezzel a médiummal még 1968-ban, a berlini barrikádharok és lakásfoglalások során szerezte, ahol egyszerre volt jelen mint „vörös professzor”, a diákok küzdőtársa, s az élményeit rögzítő fotós és a

látványokra reflektáló esztéta. Ezek az élmények egész munkásságát meghatározták – ekkor fordult a hagyományos művészeti technikáktól a látvány dokumentarista megörökítési módja felé. Hét tézise, melyeknek lényegét közöljük, kiáltvány a fényképezés mint egyenrangú művészi kifejezőeszköz elfogadásáért:

1. A fényképezés, mint esztétikai és dokumentációs eszköz, egyenértékű a hagyományos képző- és iparművészeti technikákkal.
2. Művészeti ágról és nem képrögzítési technikáról van szó – a téma és tartalom összefüggései, a jelentés rétegei, a társadalmi és kulturális kapcsolatok, melyeknek hálójában a mű létrejön és hat, már az oktatás kezdetén sem hagyhatók figyelmen kívül.
3. A fényképezés története éppolyan fontos része a fotótanításnak, mint ahogyan a képzőművészetek története is szorosan kapcsolódik a rajzolás és festés elsajátításához. Fontos a műfajok megismerése is: az amatőr felvétel (emlékfotó), az útikép, táj- és városkép, tudományos fotó, divatfotó, sajtófotó helyi hagyományainak története segít az alkotásban és a befogadásban egyaránt.
4. A fényképezés határai: a tabuk, szabályok és törvények megismerése is kerüljön be a tananyagba – pl. a fotózással kapcsolatos személyiségi jogok, a fotózást tiltó titkossági előírások, a pornográfia ellen hozott törvények stb.
5. A fotózás mint nyelv maga is sajátos törvények szerint fejlődik: társadalmi hatások (divatok, modellek) nyomán meghatározható és megtanítható egy-egy kor jellemző fotós köznyelve és művészeti stílusa is.
6. Az iskola nem érheti be a hagyományok átadásával, arra is ösztönöznie kell a tanulókat, hogy alternatív utakat keressenek – meg kell ismerkednünk a fényképezésben rejlő kreatív lehetőségekkel, meg kell találniuk a számukra kielégítő fotózási módszereket, témákat, kidolgozási technikákat, az alkotói és befogadói gyakorlatban egyaránt.
7. Az interdiszciplináris megközelítésmódot a fényképezés számára találták ki! A fotó szinte mindegyik iskolában oktatott tudományos és művészeti terület programjába beépíthető és be is kellene építeni. Jellegetessége, hogy sosem válik „szolgaivá” – az objektív, akár a különleges képességű szem, mindig saját törvényei szerint dolgozza fel a látványt. (Kerbs, 1987, 12. p.)

Hasonlóan tézisszerűek annak a tantervi ajánlásnak a témamegjelölései is, amelyeket az 1–10. osztály – tehát a német általános iskola – számára közöl a K+Ü 1985/98. száma. (Ebből egyébként az is kiderül, hogy a tananyagot nem egy-egy tanévre bontva, hanem a vizuális képességek egyenlőtlen fejlődését a tervezésben figyelembe véve, 2-2 tanéves ciklusokra szokás itt rajztantervet írni.) A fotóra tanévenként 10–15 órát (és legalább kétszer ennyi otthoni munkát) szánnak, önálló modulként ajánlják betervezni az éves programba. Jobb, ha folyamatosan, egymást követő órákon oktatják, de a tantervi ajánlás szerzői elképzelhetőnek tartják a fotós órákat több részletben is, beépítve a vizuális nevelés hagyományos témakörei közé.

- Az 1–2. osztály központi témája: A fotó álmodik – a fotó dokumentál – a fotó hazudik, a fényképezés lehetőségeit és csapdáit mutatja be.
- A 3–4. osztályban a képkivágás és a jelentés kapcsolatával, a kép és szöveg összefüggéseivel foglalkoznak.
- Az 5–6. tanév témája a fotótörténet, s ennek keretében a plánok, a mélységesség, a motívumok és figurák komponálása.
- A 7–8. tanévben az emberábrázolás fotós lehetőségeivel foglalkoznak, végül a 9–10. tanév központi témája a tárgyak és tájak, épületek, külső és belső terek fényképezése. E műfajcentrikus megközelítés segítségével viszonylag kis óraszámban is komplett tudásanyagot lehet közvetíteni, s az alaposan körbejárt téma szilárd keretet biztosít az alkotáshoz is.

Mint az eddig ismertetett anyagokból kiderül, a fotó főleg mint a társadalmi kommunikáció eszköze szerepel.

Központi kérdés, hogyan manipulálhatnak minket a képek segítségével, és fordítva: mit rejtünk el, s mit fejezünk ki saját képeinken. Az oktatás három szintje: a gyakorlati, az elméleti és a kritikai (reflexív) szint állandóan egymásba játszik – a csinálás és nézés műveletei itt percek alatt követhetik egymást. A vizuális alkotás és befogadás tevékenységrendszerei között eddig hiába keresett hidat talán éppen itt lelhetjük majd meg. A Leonardo Program képességvizsgálatainak eredményeit talán ebben a modellben várjuk a legnagyobb kíváncsisággal. Vajon milyen a fotós és videós firka? Hogyan változik mondjuk a tér ábrázolása a rajzi kifejezésben, ha nemcsak a szem, de vele együtt mindjárt a képrögzítő kamera is pásztázza a teret? Befolyásolja-e a rendszeres fotózás és filmezés a mozgásábrázolás fejlődését, megváltoztatja-e az egyes életkorokra jellemző kompozíciós típusokat? Egyetlen adatot sem sikerült találnunk arra nézve, hogy ezekre a kérdésekre valaki empirikus eszközökkel kereste volna a választ. Annál több a „bizonyára”, a „nem is lehet másképp” – az új technikák hazai hívei olyan sokat várnak az új médiumoktól, mint amilyen szkeptikus az ellentábor. A Leonardo Program 3. modelljének vizsgálati eredményei, melyek az iskolakísérlet lezárásakor felvett záró mérésekkel együtt 1992 második felében válnak értékelhetőkké, természetesen nem adhatnak határozott választ ezekre az alapvető problémákra, és nem igazolhatják egyértelműen egyik tábor elképzeléseit sem, viszont a viták új fejezetet nyithatnak: az indulatokkal fűtött, egyéni tapasztalatokon alapuló beszámolóktól eljuthatunk a vizsgálatokkal igazolt állításokig. Talán az utóbbiak meggyőzőbbek lesznek, s egy iskolai fotós-videós gépesítési programot kezdeményezhetünk – a számítógépes program mintájára, sőt, esetleg ahhoz kapcsolódva – az új médiumok meghonosítása érdekében. Mivel az első szerény javaslatok óta több mint nyolcvan év telt el, talán nem lesz elhamarkodott egy ilyen vállalkozás.

Kohlmann Artúr persze még csak a fotózást pártfogolta, s nekünk most úgy kell egy újabb, lényegesen korszerűbb technika elterjesztéséért érvelnünk, hogy még ennek őse sem nyert polgárjogot a magyar iskolákban. A videofilm készítésének képességfejlődési háttéréől ha lehet, még kevesebbet tudunk. Magáról a technikáról a szakma először a televízió mint vizuális nevelési téma kapcsán vett tudomást, hiszen egy idő után a csak befogadásra orientált, a kész műsorokat

kritizáló foglalkozások öncélúvá és érdektelenné váltak. Nem maradt más hátra, mint megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel a vizuális alkotás szintjén is kapcsolatba kerülhetnek a gyerekek a televíziós kultúrával. Először a Super 8-as filmfelvevőt használták: jó minőségű, színes filmeket lehet készíteni vele, a kamera kicsi és könnyű – a kezelése úgyszintén –, a filmanyagot pedig iskolai körülmények között is egyszerűen lehet vágni, feliratozni, hangosítani. Speciális felszerelés nélkül is sokféle trükköt lehet vele csinálni, egyes állóképek felvételére is alkalmas és viszonylag olcsó. A video ezzel szemben először csak hátrányos oldalait mutatta: a kamera nagy, nehéz és drága volt, a kábelezés nem tűrte a „gyerekeskedést”, a spontán megoldásokat, sokféle rendszer volt forgalomban, s ezeket egymással nem lehetett társítani. Szó sem lehetett a felvett anyag utólagos megváltoztatásáról – a montírozáshoz már stúdióberendezésre volt szükség. A technika fejlődésével szinte minden hátrány kiküszöbölődött, a video előnye pedig egyre nagyobb súllyal estek latba, amikor az iskolai filmezés eszközeit kellett kiválasztani. A korszerű videokamera igen fényérzékeny, tehát belső felvételeket is lehet csinálni nagyobb világítási előkészületek nélkül; a hangot és a képet egyszerre lehet rögzíteni, tehát elmarad a gyerekek számára különösen gyötrelmes utószinkron; a felvett kép azonnal visszanezézhető, így a sikertelen felvételeket rögtön le lehet törölni (takarékoskodás a nyersanyaggal) és újra lehet rögzíteni, s így szabadon lehet kísérletezni; a kazetták egyre hosszabb felvételi időt engednek, ami kezdő filmeseknek nagy előny. Az összes közölt iskolai tapasztalat – és a vásárlási statisztikák – szerint olyan médiummal állunk szemben, amely a ceruza felfedezése óta a legnagyobb eséllyel válhat egy új vizuális tömegkultúra megalkotójává. Mivel kifejezési lehetőségei nagyobbak, mint a fényképezőgépe, várható, hogy sokkal kedveltebb lesz, és ahogyan az ára és méretei csökkennek, úgy terjed el fiatalok és idősek körében egyaránt. A fotó és video az iskolában együtt kell hogy megjelenjen, hiszen alapvetően azonos képességstruktúrákat mozgatnak, nyelvük sok tekintetben rokon, s a képzés ezen a két területen egészen biztosan gazdagítja egymást. A Leonardo Program 3. modellje lehetőséget kínál a rajztanárnak arra, hogy a rajzpedagógia hagyományos médiumaival együtt, egy komplex vizuális program keretében egymásra épülő feladatsorokkal vezesse be a 3–8. osztályosokat a kétféle kamera kezelésének rejtelmeibe, s ismertesse meg az álló- és mozgóképek olvasásának alapjaival is. Hogy mire számíthatunk, ha elsajátítjuk a mechanikus képrögzítés kultúráját, arról idézzük ismét Moholy-Nagy Lászlót, aki művészi és pedagógusi tapasztalait összevetve, így írja le „a fotografikus látás nyolc nemét”:

- „1. Az absztrakt látás a direkt fényalakítás, a fotogram révén mint a fényértékek (világos, sötét, illetve színek) legfinomabb elosztása.
2. A precíz látás valamely tényállás (reportázs) normális lerögzítése segítségével.
3. A gyors látás a legrövidebb időtartamban lefolyó mozgások rögzítésének segítségével. (...)
4. A lassú látás, a hosszabb időtartamban lefolyó mozgások rögzítése segítségével.

5. A fokozott látás: a mikrofotográfia és a szűrőfotográfia révén, amiddőn a fényérzékeny réteg kémiai tulajdonságait a teljesítmény fokozása céljából variálják.
6. Az érzékeny látás, a röntgen-fotográfia segítségével.
7. A szimultán látás, az átblendolás segítségével. Ide tartozik az automatikus fotómontázs jövőbeli eljárása is.
8. A másképp-látás, az optikai vicc, ami automatikusan készíthető.”
(*Moholy-Nagy*, 1925, 1979, 114. p.)

Hogy valóban képes-e a fotózás és a filmezés előhívni és kifejleszteni a szem és az agy valamennyi, ebben a bevezetőben említett, rejtett vagy nyilvánvaló képességét, annak megítéléséhez számos pedagógiai módszer hatásának megfigyelésével juthatunk közelebb. Egy bizonyos: a rajztanítás immár nem tehet úgy, mint ha ezek az eszközök nem is léteznének, el kell indulnunk a festéktől a fényig.

A fotó és video tanításának lehetőségei felső tagozaton

Ezer szónál is többet ér egy kép.

Kínai mondás

Ha az esztétikai, vizuális nevelés lépést akar tartani korszakunk aktuális, sokrétféle információs rendszereivel, akkor előbb-utóbb fel kell adnia képzőművész-centrikus szemléletét. Annál is inkább, mert a TV, a film és a video korát éljük.

A következőkben leírt tanítási folyamat szerves része a Leonardo Program keretében 1989-ben elkezdett vizuális nevelési kísérletnek. 5. osztályos rajz tagozatos gyerekekkel a fotózással és videózással kezdtem foglalkozni. Igyekeztem nem elszakadni a képzőművészeti kifejezés alternatíváitól. Inkább egyfajta komplex magatartásra törekedtem, amellyel néha meghaladtuk a konvencionális rajzi szemléletet, ugyanakkor a korszerű asszociatív vagy szintetikus látáshoz meggyőző tapasztalati érveket nyertünk. Ez az írás a 7. osztályos tananyagot mutatja be.

Az 5. osztályban kiemelten foglalkoztunk a növény- és állatvilággal, 6. osztályban a szűkebb környezetben szereplő tárgyakkal. Végül is az anyagi világ jelenségeinek, megjelenési formáinak tanulmányozását ötvöztük a fotó, a video és a képzőművészet kifejezési eszközeivel.

A művészetek iránti nyitottság, az átélés képessége az alkotó, alakító tevékenység nem alakulhat ki érzelmi motiváció nélkül. Erre gondoltam minden óra megtervezésénél, s igyekeztem az érdektelenséget, az unalmat kikerülni.

A tananyag tervezésénél figyelembe vettem, hogy a fotó környezeti elem. Készen kapott vagy általunk is létrehozható látvány. Nagyon sok kérdés merült fel már a tervezés és később a kivitelezés folyamán. Például: hogyan értelmezhető a készen kapott, és erőszakkal a gyerekekre zúdított képtömeg? Az általuk készített fotó milyen módon hat vissza az előző kérdésben megfogalmazódó problémákra. Fogyasztó, befogadó, létrehozó szerepet szánok-e a tanfolyamaimnak? Hogyan érhetem el, hogy mindhárom esetben a képi minőség legyen az elsődleges kritérium?

Íme néhány *témakör*, ami köré a tananyagot csoportosítottam:

1. A fotó mint a megismerés eszköze (a látvány értelmezése, szekvenciák, képi lehetetlenségek, optikai törvényszerűségek);
2. A fotó mint dokumentáló eszköz;
3. A világot, saját munkánkat, a gyerekek munkáját dokumentáló eszköz;
4. A fotó mint kifejező eszköz (elsősorban mint a gyerekek önkifejezési eszköze);
5. Az alkalmazott fotó (a szervezett látvány rögzítésére);
6. A fotó és a képzőművészet kapcsolata (képkivágás, komponálás montázs mint képalakítási eszköz).

Ezeket a témaköröket persze nem lehetett mereven kezelni a tanítás folyamán. A témák, akár maga a világ, összetetten jelentkeztek az egyes órákon, hiszen minden összefügg mindennel, a természeti formák és jelenségek egymástól sem elszakíthatók, hatásuk is együttesen érvényesül.

Kiemelten foglalkoztunk „földszerű” dolgokkal, az ásványok világával (az agyagplasztikákkal, a mágnesezett vasreszelék és az ólomöntés sajátosságaival), a vízzel, a jéggel, a levegő módosító hatásával, s kevesebbet a tűzzel.

A fotózást és videózást előkészítő tanulmányok egyik része a fény szerepét hangsúlyozta. Ehhez remek modellt fedeztünk fel: a buborékot. Az egyik gyerek behozott az iskolába szappanos vizet és szivószálat, s minden szünetben fújta a buborékokat. A többiek körbeállták és csodálták. A következő rajzórára minden gyerek hozhatott alapanyagokat. Felszabadultan, örömmel fújták a buborékokat. Először csak a saját teljesítményükre figyeltek, később már társuk produkciójának is örvendeztek. Észrevették, hogy a hártya a szivárvány színeit tartalmazza. Az első feladat az volt, figyeljék meg, milyen sorrendben alakulnak ki a színek. Színvázlatokat készítettek krétával, temperával. A szivárványszínek megjelenésének okait Öveges József: *Színes fizikai kísérletek a semmiből* című könyvében találtam meg.

A következő órákon már tudatosan figyelték, ahogyan vékonyodik fentről lefelé a hártya, egyre lejjebb terjednek a szivárványszíni sávok. A fény felbontását színekre szemléletesen figyelhettük a buborékon. A kialakulás, a növekedés, a megsemmisülés, a természeti jelenségek örök változása felgyorsulva szintén a szemük előtt zajlott.

Minden változás, mozgás szükségszerűen időben zajlik le. A képsorozatok készítésekor első ízben beszéltünk az időről. Az első és az utolsó kép között nagy különbség van – az eltelt idő alatt sok változás történt. A buborékfújást a padon is megpróbálták: tökéletes félgömbök jöttek létre. Réteges szerkezeteket is előállítottak: újabb, kisebb félgömböket fújtak az elsőkre. Már a kialakulásnál asszociációik támadtak a gyerekeknek: „olyan, mint az eszkimó kunyhó”, „olyan, mint egy űrbázis”. Természetesen lerajzolhatták, mire emlékezteti őket a kialakult forma.

A buborékhalom gyors kialakulása és megszűnése vetette fel először a fényképezőgép és a kamera használatának igényét. A látványt szerettük volna megörökíteni és szemléletessé tenni. Az írásvetítő felületére ráfújt buborékok kinagyítva remek látványt adtak. A keletkezés, a módosulás, az állandó mozgás a léptékváltással még nyilvánvalóbb lett. Az egyes gömbformák egymáshoz illeszkedését, a síkformák szerepét jobban megértették a gyerekek a videofelvételek alapján. Az elvont alakzatok utat engedtek az absztrakció számára is.

A fotóelemzés során a legtöbb „cseles” kép, amit első alkalommal nem ismertek fel, mikrofotó volt. Az írásvetítőn keletkezett kép olyan, mint a sejtburjánzás. Teljesen természetes volt, hogy kézbe vegyük a Vadász János: *Sejtek és szövegek képekben* című könyvét. A petesejt elváltozásait nem volt nehéz megtanítani. Ekkor készítették a *Mi lesz a sejtből?* című sorozatukat. A konkrét látványból kiindult asszociációk megerősítették az anyagi világ kis egységeinek esztétikáját.

Hasonló élmény volt a kis természeti formák, a termések, tollak kivetítése. Nagyon jól mutatott a Judás pénze száraz, kör alakú termése két diaüveg lapja között. A szemmel nemigen látható részletszépségek vetítve jól látszottak. A részformák hosszas tanulmányozása után vettem észre, hogy „beleragadtunk” a kis részletekbe. A gyerekek kiemelték összefüggéseikből a jelenségeket, de sajnos el is szakadtak tőlük. Azonosíthatatlanná vált minden eredeti. Vissza kellett lépni: felnagyítottuk a termés részleteit, újra összeraktuk ezeket a részleteket, s az így létrejött kép már újra a nagy egészet idézte.

A kémia jelenségei is megerősítést kaptak a gyerekek feldolgozásaiban. A buborékhalmozok leegyszerűsített formája az atommodellek szerkezetére is utalt. A bonyolult térhálóban nem volt könnyű visszaadni azt, mi van elől, mi van hátul. A sokszögű alakzat illeszkedését nem minden gyerek tudta megrajzolni.

A fény segítségével dolgoztunk tovább. A kiosztott ablaküvegek közé olyan anyagokat raktunk, amelyek megismételték az előző látványt. A gyerekeknek a hólyagos fólia volt a legszimpatikusabb anyag. Apró, színes fóliákkal kompozíciókat készítettek. A kivetítéssel nagyban a gyerekek előtt volt a kompozíciós hiba.

A bírálat után korrigálhattak, addig, míg a látvánnyal elégedettek nem lettek. A furcsa alakzatokban mindenki mást látott. A folyamatot előidéző tanuló mindegyikének aktív részese, irányítója és alkotója volt.

A fotózás előzményeként megpróbálkoztunk a nappali fényben történt nyomhagyással is.

Mindenki egy pillanat alatt fényképkészítővé vált a gyorsan elsajátítható technika révén. Attól függően, hogy előhívóba vagy fixírbé mártottuk először a manipulált képet, kaptunk fehér, illetve fekete kompozíciókat. A tárgyakat vesztett fényképek rendkívüli absztrakcióra indították a fantáziát. Volt olyan kép, amit azonnal elfogadtak, ezek legtöbbször növényi lenyomatok voltak. Másokat rajzzal egészítették ki, vagy szétvagdosva újra összerakták őket. Ekkor találkoztak először a montázs fogalmával. Nem volt könnyű feladat, mert ez a műfaj a gyerektől megkövetelte, hogy előre elképzelje a majdan létrejövő képet, s állandóan arra készítette, hogy eredeti elképzeléseit a pillanatnyi kép alapján felülvizsgálja és változtassa.

Nemsokára sor kerülhetett az igazi fotózásra is. Az első fotósétát a főtérré, a Széchenyi térré szerveztem. Körbejártuk a teret, beszélünk a fényviszonyokról, a lehetséges témákról; hogy kinek mi tetszik a téren, majd szétszéledtek. Anélkül, hogy nagyon felkészítettem volna őket az eléjük táruló látványra, mindenki a személységének megfelelően reagált rá, s kezdett el fényképezni. Egyik gyerek már a tér szélső bokrainál megtalálta a témát, a térré be sem ment. A másik, felfelé tartott géppel forgott körbe. Az alulról fényképezett fák lettek hangsúlyosak, bár jelen volt a képeken a tér határtalansága is. Többen vertikálisan adták vissza a látványt. A szakaszos fényképezés sorozattá alakult. A fiúk a nagy térségeket öröklítették meg, a lányok a sok kis apró részletet. A képeken a látvány esetenként összeolvad, vagy a tónusértékek unalmasak, de mindenesetre a fotózás örömeről vallanak.

A fényképezés folyamatának néhány tanulsága:

- Nem biztos, hogy ami jól mutat a valóságban, a fotón is szép lesz;
- Kiemelve a részleteket az egészből, a részlet is ugyanannyit mond;
- Nem mindig a fotó adja vissza a legjobban a vizuális problémát: néha a Megfestett kép többet mondott, mint a fotó, s volt olyan eset, amikor a fotó eszközeivel lehetett többet mondani, szemben a videóval
- A lényeglátás képességét fejleszteni kell, hiszen az életben való eligazodás törvényeit primér módon csak az irodalom adja.

A kísérletnek nagy lendítője lett egy kis JVC videokamera. Használatának alapvető tudnivalóit Mihácz János nagy türelemmel próbálta velem elsajátíttatni. A buborékról készített videofelvételekben minden gyerek közreműködött. Ők veték fel a részleteket. A film felépítése kronológiailag is megegyezik a rajzos feldolgozással. A film vége már önfeledt játék a buborékokkal. Azt hiszem, ennek a korosztálynak, a 10–12 éves gyerekeknek a video képi nyelvét csak játékos síkon lehet megtanítani.

A játékos feldolgozás elviseli még a szabálytalan kameramozgásokat, a hibás képi kompozíciókat, a spontán megoldásokat. Ezeknek a felvételeknek az elemzése során könnyen megérthetik a gyerekek, hogy mely megoldások kifejezőek, s melyek terelik el a lényegről a néző figyelmét. Megértik azt, hogy a video át gondolt, tervszerű, fegyelmezett tevékenységet igényel.

A képzőművészet és video összekapcsolásával egy *videóra alkalmazott animációval* próbálkoztunk. Középkori csatát játszanak el a gyerekek papíron, frásvetítőn – játékelemekkel, síkbábokkal. A harmadik filmben egy konkrét tárgyat, a környéken lévő szobrot örökölték meg úgy, hogy önálló elképzeléseiknek lehetőségét engedtem.

A tanév végén néhány kérdésre frásban kértem választ. Arra voltam kíváncsi, milyen szokásokat hoznak a szülői házból, mire építhetek a továbbiakban, mit célszerű változtatnom, volt-e eredménye a közös munkának? Az értékelésnél figyelembe vettem korukat (rossz időérzéküket), őszinteségüket.

Első jelentősebb rajzos-fotós-videós feldolgozásukat a *csendélet* műfajából kiindulva készítették.

A barokk csendéletek tanári elemzése után beszélünk arról, hogy ki milyen gyümölcsöt, zöldséget, tárgyat tud hozni a következő órára. Csoportokba rendeződve próbálkoztak a gyűjtemény elrendezésével. Szinte minden csoport a bőség zavarával küzdött. Először minden termés és tárgy beállításra került, csak hosszas rendezés után derült ki, hogy a kevesebb gyakran többet mond. A háttér kiválasztása is sok problémát okozott: a fényes sötét háttér először elnyelte a sötét tálon lévő gyümölcsöket, a fehér háttér a porcelán kannát. A sütőtök egyben nem érvényesült, de igen izgalmas formává lehetett szétvágni.

A rák egymagában kevés volt a vágódeszkán, hozzá kellett még egyet rakni. A fotózás megkezdése előtt derült ki, hogy kevés a fény, sötét van a teremben. A megvilágítás újabb tanulással járt: a lámpa fényének iránya megszabta a látvány minőségét. Ha messzebből világították meg a csendéletet, minden tónusérték letpuolt, ha közelebből, a fehér háttér nyomta agyon a tárgyakat. Nem volt könnyű az egyetlen lámpával úgy beállítani a fényt, hogy a tárgyak anyagszerűsége érvényesüljön.

Az egyik csoport zöldeket fotózott. A valóságban igen színes halmaz volt előttük. Nagy csalódást jelentett az előhívott kép, mert fekete-fehérben az egésznek más hatása lett: a különféle színeknek majdnem azonos tónusértékű volt.

A koponyát fényképező csoport először a játékosságát élte ki: úgy fényképezték a koponyát, hogy azon drapéria és szemüveg volt. A többi fotón már egyszerűsödött a látvány, s végül már maga a koponya is hiányzott, letisztult a kép.

Megváltozott az üvegvázában lévő virág összképe, ha más tónusértékű tárgyak vagy drapériák vették körül. A golyóstollal készült rajzok követik a fotók tónusértékeit. Feldolgozásuk szabadabb jellege nélkülözi a teret, a szabálytalan alakzatok formái lényegét a fotózás után a gyerekek könnyen megrajzolták.

A festményeken a szín újra önállóvá, sőt tárgyi jelentőségűvé válik. A szín és fény összefüggései jobban látszanak. A megfestett színek, színfoltok egymásmellettsége már jobban utal az eredeti beállításokra.

A fotók, rajzok és festmények együttes elemzésénél azokat a képeket tartották jónak a gyerekek, ahol érezték, hogy a határoló vonalaknál nem ér véget a képi jelenség léte. Az időből is így folynak ki a képeken szemlélt helyszínek és dolgok... A látványt újraértelmeztük: csoportosítottuk a munkát tónusértékek alapján, formatömeg-érzékelés alapján, fény és árnyék hatásuk szerint stb. Beszéltünk arról, hogy az ember kötelessége kötődni ahhoz, ami elmúlik és ahhoz is, ami megmarad.

A képpel ugyanúgy lehet hazudni, mint a szóval vagy az írásos szöveggel. Ilyen jellegű „kegyes” hazugságokat próbáltunk összeállítani a rendelkezésünkre álló negatívból. A gyerekek nagy kezűességgel és türelemmel vagdosták össze a negatívakat, csak sejtették, hogy milyen lesz az új kép. Így maguk is manipulálói lettek a képi alkotásnak. Ezek a képek végül is vertikális montázsoknak mondhatók. Többszörös expozíció esetén jöhettek volna így létre, ahol az egyik montázsselem a másik mögött helyezkedik el. A különböző elemek összevágása, más felületre ragasztása vagy összeillesztése az előhívás után más képet eredményezett, többet mondott. Érdekes volt felfedezni, hogy fekete vonal jött elő a képen, ha a negatív matt felületét karcolták meg, s fehér, ha a fényeset.

A montázs több variációját is kipróbáltuk.

Megnéztem a Budavári Palotában megrendezett, a *Magnum Fél évszázad fotókon* című kiállítást. A helyszínen elég sok ismertető lapot kaptam, ezeket itt-hon szétosztottam a gyerekek között. A fotók elemzése után mindenki kiválasztott egy neki tetsző képet, melynek elemeit kivagdosták. A hasonlóság, vagyis az egyidejű azonosság és különbözőség kapcsolatot teremtett az egyes képek között. A képsorok a *változásról*, annak folyamatáról, tehát valóságos és képletes mozgásról beszéltek az új feldolgozásban. Egy-egy fotóból sok példányt gyűjtöttünk: az azonos képek felerősítették a hatást, a hasonlóságok vizuális ritmust adtak. A montázsok belső szerkezete új rajzos feladattal bővült: a képrészleteket szín- és textúratanulmányként dolgoztuk fel. Az Eduscho kávé hirdető matricákból is montázs készült. A jól tapadó felület és a jó minőségű színes fotók a kávészemről jól motiválták a gyerekeket.

A fényképezőgépre szerelt harmonika kihuzattal a növények, tollak, ásványok *részleteinek nagyítását* készítettük el. A jellegtelenné látszó dolgok anyagi tökéletessége, forma- és színgazdagsága ezzel az eljárással bebizonyosodott.

A fotó paradoxona az is, hogy látszólag nem kódolt üzeneteket hordoz. A fotó üzenetének megértéséhez nem szükséges speciális képi nyelvet elsajátítani. A képolvashoz jó gyakorlat volt a sorozatfotók készítése. A gyerekek az uzsonnájukról, illetve azok elfogyasztásáról, a betört ablak fényéről csináltak felvételeket.

Íme egy példa a *fotó felhasználására a képzőművészeti alkotó folyamatban*. Egy Tisza parti fotóséta alkalmából a tanulók az agyagos parton érdekes felületeket fényképeztek: az anyag felső része már száradni kezdett, megrepedezett a felület, de még őrizte a nyomokat: emberét, madárét, kutyáét. (Ez a sok érdekes faktúra valójában nem jött elő a képeken. A gyerekek találgatták, milyen esemény kapcsán alakultak ki ezek a nyomok.) A plasztikai megjelenítések ezek után keletkeztek: már tudatosan történik a nyomhagyás a plaketteken. Az elképzelt esemény kompozíciós feldolgozásában az egyéni elképzelések domináltak. Az óra végén kicserélték a plakettjeiket, s megpróbálták megfejteni, milyen történetet lehet leolvasni a másik nyomatáról. Ezeket a plaketteket úgy fotózták le, hogy a fény-árnyék jelenségek erőteljesen jelentkeztek, a fotón dokumentálva a plasztikai megjelenítés láthatóbbá vált. A rajzok a madarak és a ragadozók, az őshüllők és az ember harcáról mesélnek a képzőművészet nyelvén.

A kőzetekről is készítettünk *mikrofotókat*, gipszöntvényeket. Az öntvények téri világát rajzban értelmeztük. A gyerekek olyan köveket is felfedeztek, melyekben lenyomatok voltak: csigáé, falevél. Visszautaltak arra a feladatra, melyekben a lenyomatoknak volt kiemelt szerepük.

A gyerekek és családjuk *tévézési-videózási szokásait* felmérésben tártam fel. A kérdőíven ez a kérdés is szerepelt:

Itt az iskolában mit öröklénetek meg a kamerával?

A gyerekek szerint be lehetne mutatni

- az állatok mozgását,
- az iskolai ünnepélyeket, az iskola épületét, a tantermeket,
- növények csirázását,
- egy tanítási órát, vagy szünetet – titokban,
- sportmérkőzéseket,
- az osztálytársak arcát stb.

Nagyon örültem a sok ötletnek. Tudomásul kellett vennem, hogy az új médiumok igen nagy szerepet játszanak minden egyén életében, a tanítványaimban is. A gyerekekre ható negatív minőségek közül az erőszak, horror, giccs, a reklám vizuális impulzusai a legerősebbek és a legkárosabbak. A tanulók nagy többsége vizuális típusú, erősen vonzódik a képi közléshez. A kép rengeteg csatornán jön – nemcsak a TV-ből –, árad a tankönyvek lapjairól, folyóiratokból, reklámokból stb. A rengeteg kép között eligazítani, a valódi értékeket felfedeztetni a tanár felelősségteljes dolga.

Végigtekintve egy év munkáin, úgy érzem, megközelítettem a célokat: a rajzolás, a fényképezés, a videózás felhívta a figyelmet a körülöttünk lévő világ összetettségére és szépségére, nemcsak ismereteinket, de szemléletet is közvetített. A gyerekek megismerkedhettek a sorozatfotóval, a fotódokumentációval, a montázssal, nagyfóttással, a mikrofotókkal, a csendélettel, a tájképfotóval, egy-két

fotótrükkal stb. Számukra új kapu nyílt: a fényképezéssel rátalálhattak egy új önkifejezési formára. (A legszemléletesebben ezt egy kislány bizonyította: a családi kiránduláson Sopronban kapualjakat fényképezett egész ott-tartózkodásuk alatt...)

A magam számára a tanulság: az új médiák fejlesztik a látáskultúrát, az érzelmi és gondolatvilágot, ezért az általános iskolai rajztanfásban, ahol lehetőség van rá, alkalmazni kell őket.

Miért szeretem a videózást?

Pilinszky Jánosnak van egy bájos meséje, a Kalandozás a tükörben. Hőse a Kisfiú gyakran nézte a nagy, szárnyas tükröt, mely engedelmesen megismételt minden arcot, minden mozdulatot, ami csak eléje került. Egyik este gondolt egyet, s elalvás előtt odaállt a tükör elé, s arra gondolt, milyen jó lenne mögé kerülni, megnézni, mi van ott. A tükör pedig megnyílt, a Kisfiú eljutott Tükörországba, ahol majdnem minden olyan, mint a földi világban, de mégis minden más.

Nos, ilyen eszköz lehet a video is: segítségével eljuthatunk egy külön világba, ami hasonlít környezetünkre, hasonlít hozzánk, ismétlődnek a mozdulatok, ismétlődnek a fák, virágok, házak, emberek, arcok, kezek, de mégis kicsit másak, hisz nem érinthetjük meg őket, nem beszélhetünk velük, csak ők szólnak hozzánk, mondanak valamit, amit nekünk kell megfejtenuk. Itt már nemcsak a szavaknak lesz jelentése, hanem a képeknek is, sőt a képek egymásutániségának is. Más lesz a hatása ugyanannak a képnek, ha más következik utána, de akkor is, ha másfajta zene szólal meg közben. Konvencionális jelentések átértékelődhetnek, módosulhatnak. Könnyen előfordulhat, hogy pl. a hangya, amely a szorgalom jelképe, a filmben éppen a rombolás, pusztítás fogalmához kapcsolódik, csak azért mert a rendező olyannak mutatja be, olyan jeleneteket állít egymás után, ami ezt az érzést erősíti bennünk. Arra pedig nem is kell kitérni, hogy a képekkel, filmekkel hogyan lehet manipulálni a nézőt.

Ezt a külön világot mi is megteremthetjük; nem kell hozzá más, csak egy kamera, egy kazetta és egy video. (Persze némi időt rá kell szánnunk, és alkalmanként nem árt, ha a szerencse is hozzánk pártol, de kezdetben ne legyünk ilyen nagyigényűek.)

Ha elkezdünk felvételeket készíteni, egy idő után furcsa paradoxont vehetünk észre. Látszólag beszűkül a világ körülöttünk, mert az objektív kerete könyörtelesen, mindennek pontos határt szab, szemünknel sokkal kisebb teret fog át. Három dimenzió helyett, amit már megszoktunk, és olyan jól tudtunk benne tájékozódni, hirtelen csak kettő marad. Azt kell használni, azt kell kihasználni, arra kell kitárlni mindent. Meg kell keresni azokat az eszközöket, amelyekkel a valósághoz hasonló hatásokat érhetünk el.

Megváltozik az időérzékünk is. Amit a valóságban sokszor egy pillantással felfogunk, a filmen másként jelentkezik: hosszasan kell elidőzni egy-egy dologon, lassabban kell mozgatnunk a kamerát, hogy észrevegyük, hogy hason ránk. Ami viszont napokon keresztül – vagy akár éveken át – folyamatosan történik, néhány kifejező kép segítségével összesűrítendő akár néhány percben vagy órában. Könnyen bebizonyíthatjuk, hogy életünk csak egy villanás, de az ellenkezőjét is: mennyi munkánk van, mennyi esemény zajlik körülöttünk, mennyi barát vagy éppen ellenség vesz körül bennünket, mennyi élmény vár ránk nap nap után.

Világunk tehát mégiscsak kitágul, hisz a film (video) segítségével bemutatjuk azt, amit mások nem látnak, nem vesznek észre: részleteket, amelyek

szépek, fontosak, eseményeket, amik megismételhetetlenek, embereket, akik érdekesek, okosak, buták vagy bölcssek, de mindenképpen figyelemreméltóak, színeket, hangulatokat, melyek egyszer már hatottak ránk, és valami miatt szeretnénk ezt a hatást másoknak is átadni, bemutatni. Egyszer csak érezzük, hogy a filmmel ugyanúgy beszélünk, kommunikálunk, mint a szavakkal, betűkkel vagy éppen a rajzokkal, és lassan rájövünk, hogy találtunk egy új nyelvet, amelynek megvannak a saját szabályai, törvényszerűségei, amelyek megismerhetőek, elsajátíthatók.

Ebbe a furcsa, csodálatos világba, amit a kamera és a film teremt meg, kell(ene) eljuttatni a gyerekeket is.

A gyerekek többsége természeténél fogva érdeklődő, nyitott a világra. Szeretik a technikai újdonságokat (meg természetesen még sokminden mást is). El vannak bűvölve – de inkább lenyűgözve – korunk technikájától, a számítógéptől, a tévétől és a videótól. Sajnos gyakran ezeknek csak a rossz oldalát ismerik, azt ami passzivitást kíván tőlük. Elfogadják azt, ami eléjük kerül: a különféle nyomogatós játékokat, a filmek dömpingjét. Miközben csak néznek, elfelejtkeznek arról, hogy ezt ők is tudnák csinálni – ha éppen lenne rá lehetőségük (vagy éppen kedvük). Így szó szerint is le vannak nyűgözve, csak ülnek, sokszor nem is gondolkodnak, nem dolgozzák fel az őket érő rengeteg képi információt. A képernyőn túli világnak csak a vázát, csak egy apró szeletét észlelik.

Kísérletünk ezt a passzivitást próbálta oldani, ezen kívánt változtatni, többkevesebb sikerrel, kisebb-nagyobb kudarccal.

Kezdetben arra gondoltunk, abból indultunk ki, hogy a gyerekek rajongani fognak ezért az újdonságért, jobbnál-jobb ötletekkel állnak elő, alig győzzük majd a megvalósítást, és éppen ezért egy maximális programot gondoltunk ki, mindenre meg akartuk tanítani őket a technika alapjaitól kezdve egészen a művészi filmig. Amikor elkezdtük a munkát, fokozatosan jöttünk rá, mit lehet, és mit érdemes megismertetni és csináltatni velük.

A legnagyobb tanulság az volt, hogy nem fog mindenkit egyformán érdekelni a videózás, mint ahogy sokan nem szeretik a matematikát, fizikát vagy éppen a nyelveket.

Pilinszky János hőse, a Kisfiú egy idő után hazavágyik Tükörországból, és miután ismét a tükrön innen kerül, jön rá, hogy soha többé nem juthat el abba a világba.

A gyerekek többsége így jár a videózással: belekóstol, játszik vele, örül, hogy mást is csinálhat, mint amit megszokott. Aztán otthagyja, és más újdonság után néz.

De vannak – és reméljük, nem is kevesen – akik felfedezik szépségeit, nem hagyják ott örökre, hanem mindig visszatérnek, hogy még jobban megismerjék.

Video az iskolában

Iskolánk videós szakköre 1989 januárjában szerveződött. Az első időszakot a kamerával való ismerkedés töltötte ki. Először természetesen tisztáztuk, hogy ez egy nagy értékű eszköz – „ér annyit, mint egy Zsiguli” –, így mindenki kellő óvatossággal és figyelemmel vette kézbe. A készülék működtetését (akkumulátor

behelyezése, bekapcsolás indítás, leállítás stb.) mindenki többször is elismételte és gyakorolta. Erre elég sok idő elment, de azért volt rá szükség, hogy a kezelés – amennyire lehet – automatikussá váljon, és felvétel közben ne a készülék kezelésére kelljen figyelni.

Rendkívül érdekelte a tanulókat, hogyan keletkezik a kép a TV-ben és a szalagon, ezért megpróbáltuk röviden tisztázni. (Egyszer egy kicsit szétszedtünk egy videomagnót, hogy közelről is megnézhessek a főbb kezelőszerveket, és hogy hány ezer apró alkatrészből épül fel, mi az a „fej”, hogy „fűzi be a szalagot” stb. Ez annyira érdekelte őket, hogy a két fiú, aki éppen hiányzott, kikövetelte magának az utólagos bemutatót.

Az első feladat az volt, hogy kb. 1 percen vegyenek fel bármit, amit akarnak. Természetesen jelenetekkel készültek, amelyek tipikusnak tekinthetők: valamilyen csattanóra épültek, viszonylag rövidek voltak, „rendezés” nem látszott rajtuk, a kameramozgás esetleges és suta volt, az „operatőr” el sem mozdult a helyéről, leállítás és vágás egyáltalán nem volt. A történet megértéséhez a kamera nem tett hozzá semmit a maga eszközeivel, sőt inkább zavarta a megértést.

A szabad felvételek közül egy tűnt ki. Az egyik fiú egy képregényt vett fel, pontosan nem tudta megmondani, hogy miért (talán nem volt más ötlete). Arra nem jött rá, s mások se nagyon, hogy a fix képek egymásutánisága ugyanolyan hatást eredményezett volna, mint a lapozás vagy a kamera mozgatása.

A másik nagyszabású feladatsor elkészítéséhez adott volt a környezet: a közeli régi temető. Azt a feladatot kapták, hogy a temető ugyanazon részéről először azt mutassák meg, hogy gondozott, aztán pedig azt, hogy gondozatlan. Ezzel az lett volna a cél, hogy próbálják meg észrevenni a kivágásokban rejlő lehetőségeket, nevezetesen azt, hogy a szemünk tágabb környezetet fog be, mint a kamera. Reméltem, hogy meg fognak jelenni a kis vágások is, amikor rövid snitteket raknak egymás után, és nem folyamatosan „bóklászik” a kamera.

Amikor már kézbe vették a kamerát, a TV-t monitorként használva tisztáztuk a gumiobjektív (vario) szerepét a képkivágásokban, a mozgás jelentőségét, hogy mást lát a szemünk, és mást a kamera, és ezért pl. a kamerát sokkal lassabban, nyugodtabban kell mozganí, mint a fejünket. Megbeszéltük a nézőpont kiválasztásának a jelentőségét is. A féléves munka során az volt az elsődleges szempont, hogy minél többet *használják* a kamerát, szokják meg, ismerkedjenek lehetőségeivel.

Ezt mélyítette (volna) el a félév utolsó feladata, hogy egy tárgyat mutassanak be úgy, hogy annak látsszon, ami, majd próbáljanak olyan felvételeket készíteni róla, hogy minél nehezebben lehessen megállapítani, mi az. Ez a feladat nagyjából csak terv maradt, mert hamarosan kiderült, hogy a megvalósításnak jobbra technikai akadályai vannak. (A gyerekek állandóan trükkfelvételeket szerettek volna csinálni, és nehezen nyugodtak bele, hogy ez a kamera nem alkalmas rá.) Így ennek a feladatnak a megvalósítása, kicsit más formában, későbbre halasztódott.

A második félév tematikájának az alapját az adta, hogy a gyerekekről korábban kiderült: szívesen játszanak. Ezért a jelenetfeldolgozás erre épült.

Alapozásként a film idejéről beszélgettünk. Levetttem nekik egy nyersanyagot 5 percig, majd olyan részletet egy filmből, ami szintén 5 percig tartott,

benne voltak részletek a nyersanyagból, de vágott anyag volt. Itt sikerült azt megbeszélni, hogy a filmidő más, mint a valóságos idő, és a növekedés érzetét a vágással érhetjük el. A hangsúly a vágás szerepén volt, mégpedig azért, hogy megalapozza a következő órákat.

A jelenet elkészítésénél tulajdonképpen ugyanazt lehetne felsorolni, mint az elmúlt félévi értékelésnél. A felvételen nem nagyon látszott, hogy szereztek már némi gyakorlatot a kamera használatában.

A második feladat megvalósításakor kezdődtek a problémák. Először is kiderült, hogy a gyerekek beszédkészsége nem megfelelő, nem tudják kerek mondatokban megfogalmazni azt, amit pedig érezhetően tudnak. Olyan fogalmakat használnak teljes természetességgel, amelyekről nem tudják, vagy rosszul tudják, hogy mit jelent (árverés, licitálás).

Ennél is nagyobb gondot okozott, amikor végül a forgatókönyv írására került a sor. Kiderült, hogy a verbális fogalmazás és a képi látás között nincs összhang. Ez annyit jelentett, hogy el tudták mondani, mit fognak csinálni, de egyszerűen nem értették meg, mit jelent az, hogy mit látunk ebből. Hiába volt bekapcsolva néha a tévé, egyszerűen nem tudtak képekben gondolkozni, nem látták maguk előtt a jelenetet, csak csinálni akarták.

1990-es tapasztalatok

Ennek az évnek egyik tapasztalata az volt, hogy valamiképpen erősíteni, fejleszteni kellene a gyerekek képi látásmódját, képekben való gondolkozását. Ez a felismerés annak a munkának nyomán született, amelynek során jelenetet készítettünk. A kérdés az volt, miként lehetne egy jelenetet úgy feldolgozni, hogy színebb, képileg élvezetesebb legyen, miként volna úgy rövidíthető, hogy az értelméből semmit se veszítsen, sőt, ha lehet, még jobban értelmezzen. A munka során derült ki, hogy igen nehezen tudnak „képben” gondolkozni. (Ez természetesen nem egy képkockát jelent, hanem a film legkisebb egységét, amit talán jelenetrésznek, részletnek lehetne nevezni.)

Az elképzelés – melynek végeredménye egy feladatsor, ha úgy tetszik egy teszt – a következő:

- Készítünk egy rövid jelenetet videón. Ennek lehetőleg olyannak kell lennie, hogy mindenki értse, tudja értelmezni, tehát közismert szituációt kell bemutatni, eljátszani.
- Az elkészült videoanyagból jellemző *képeket* válogatunk ki. A képek legyenek önmagukban is értelmezhetőek, valamit jelentsenek, valamilyen történetet lehessen róluk elmondani.
- A végeredmény legyen tetszőleges sorrendbe rakható fotósor.

Természetesen minden sorrend kicsit módosítja az eredeti történetet, de még az is elképzelhető, hogy megváltoztatja. A gyerekek teljes szabadságot kapnak az összeállításban és a fogalmazásban.

Mire jó egy ilyen feladatsor?

1. Fejleszti a képzeletet, a képzelőerőt.

Mivel többféle sorrend elképzelhető, a gyerekek egyéniségétől, esetleg pillanatnyi hangulatától, tapasztalataitól (filmélményeitől?) stb. függ, hogy milyen megoldást választanak. Fel lehet tenni érzelmekre vonatkozó kérdéseket is, ezek is leírhatók, ez is lehet nagyobb gyerekeknél egyféle válogatási szempont. (Persze a pedagógusok is nagy szabadságot kaptak az alkalmazásban...)

2. Fejleszti a képi látásmódot.

A gyerek képeket lát, azokat kell sorba raknia, tehát mindegyik mögé kitalál egy történetrészt, azokat illeszti össze. Ez később a forgatókönyvírás alapja lehet, amikor megfordul a sorrend: történetet talál ki, és azokhoz „képzeli” képeket. A most begyakorolt, megismételt folyamat akkor már automatikusan működni fog. Természetesen ehhez nem elég egy példa, érdemes többfélét próbálni. „Rejtetten” fejleszthető a gyerekek dramaturgiai érzéke is, hiszen az értékeléseknél kiderülnek a legjobb megoldások. Meg lehet beszélni, hogy egy jelenetnek milyen fokozatai lehetnek, miként lehet eljutni a megoldáshoz, és mikor lesz a megoldás a legjobb stb.

3. Fejleszti a kifejezőkészséget.

Célszerű az elképzeléseket mindenkivel leírtni, mert így a képösszerakás nem válik mechanikus cselekménysorrá, hanem a gondolataikat pontosan kell megfogalmazni. Ha több tesztsor van (és a pedagógusnak marad egyszer ideje, energiája), személyre szólóan lehet követni, hogy kinél milyen fejlődés van (ha van...).

A feladattípus nem ismeretlen a pedagógiai gyakorlatban, hiszen léteznek olyan munkafüzetek, ahol szerepelnek különböző kiegészítőes gyakorlatok, képsorok, képregények stb. Ez abban különbözik tőlük, hogy van egy videóváltozat is, ami – a lehetőségek szerint – tartalmaz filmes eszközöket: kameramozgást, plánváltásokat stb. Ettől kicsit más lesz, mint egy folyamatosan felvett jelenet, és ennek kapcsán sok „filmelméleti” megállapítást is lehet tenni.

Mivel jelenleg a jó állóképet adó videóképről is elég nehéz részletgazdag vagy elfogadható minőségű fotót készíteni, a hatást rontja, ha már az állókép sem tökéletes. (Ha pl. szemmel nem, vagy alig látható remegés van benne, a fotón ez a magas expozíciós idő miatt nagyobb képromlással jelentkezik. Ezt valamennyire ki lehet küszöbölni nagy érzékenységű negatívak használatával, de 21 DIN fölötti érzékenységű negatívt a kereskedelemben szinte soha nem árulnak...)

A képekkel való komponálás feladatával kapcsolatos első tapasztalat az, hogy az a néhány gyerek, akikkel kipróbáltattam, örömmel fogott hozzá, mert elsősorban játéknak tekintették. Több változat is született a történetre vonatkozóan, de a lényegét tekintve megegyeztek. Megjegyzem, ez a 10 kép már válogatás eredménye, mert a videóról kb. 30 kép készült. Itt kompromisszumokat is kellett kötni, mert igyekeztem a jobb minőségűek közül válogatni. A gyerekek nem fénymásolt tesztlapokat kaptak, hanem a fényképeket. Volt, amikor több fényképet is kezükbe adtam, de kb. ez a szám látszott optimálisnak. Több kép esetében nehezen

tudtak sorrendiséget megállapítani, jobban elveszett a történet, míg kevesebb kép-
nél nem tudtak a részletekbe annyira belemerülni.

Néhányan nemigen értették, hogy milyen érzelmeket is kell leírni. Természe-
tesen itt a hiba valószínűleg abban (is) volt, hogy egyrészt a fotók nem valami jó
minőségűek, másrészt a szereplő amatőrszínésznek ez volt az első „filmszerepe”,
tehát neki is meg kell találni azokat az eszközöket, amelyekkel egy szituációt egy-
értelművé tehet, és meg kell „csinálni” az érzelmeket jobban megjelenítő gesztu-
sokat, mimikát.

Problémát jelentett – ha nem is akkorát, mint az előző –, hogy csak egy
személyt láttak, annak a viselkedését kellett kitalálni, viszonylag kis cselek-
ménnyel. Márpedig úgy tűnik, hogy a cselekményes jeleneteket tudják jobban ma-
gyarázni, kitalálni. Valószínűleg meg kell keresni az akció és fikció közötti helyes
arányt. Ebben, remélem, segítenek maguk a gyerekek, hiszen a későbbiekben már
lehet olyan feladatokat adni nekik, hogy ők maguk is találjanak ki ehhez hasonló
jeleneteket, és esetleg el is játsszák azokat. Ez lesz a majdani második és harma-
dik fázis, amikor konkrét példákra már a forgatókönyvírást lehet gyakorolni.

Régóta izgatott – a törökbálinti kísérletek nyomán is –, hogy mit lehet el-
érni olyan gyerekekkel, akiket a videózás különösen érdekel. Kapóra jött nyáron
egy zánkai ajánlat, ahol tíznapos videószaktáborokat szerveztek. Olyan közössi-
gek jelentkezését várták, amelyek korábban már foglalkoztak ezzel, tehát iskolai
szakkörökben vettek részt, iskolai videókat, műsorokat stb. készítették. (Valószí-
nűleg szervezési hiba miatt nem tudott róla minden iskola.)

Úgy gondoltam, megfelelő tapasztalatokat lehet szerzeni a videózás oktatásá-
ról-gyakorlatáról, ezért egy turnuson részt vettem.

A táborok alapkonceptiója a következő volt:

A jelentkező szakköröket turnusonként két csoportra osztották. Az egyik a
turnusok életét bemutató híradós csapat lett. Ők hagyományos, de egyéni ízlésük-
kel fűszerezett műfajt készítették: feltérképezték a jelen lévő szaktáborok munká-
ját, kiválogatták azokat a csoportokat, szereplőket, akiket bemutatásra érdemes-
nek találtak, riportokat szerveztek, készítették, majd összeszerkesztették az adást,
és a város zárt körű videóálózatán az utolsó este le is vetítették.

A másik csoport filmet, mégpedig igazi játékfilmet készített. Ennek a mintája
a *Szomszédok* című folytatásos sorozat volt, amely összefügg, de azért minden
epizódnak van önálló élete is. Itt az történt, hogy az első csoport kitalált egy tör-
ténetet, forgatókönyvet készített, leforgatták az anyagot, összemontírozták, majd
levetítették a táborlakóknak. A következő csoport megnézte a kb. fél órás filmet,
majd kitalált egy történetet, ami folytatásnak tekinthető, mert voltak azonos fel-
nőtt szereplői. A téma természetesen a tábori élet volt, és az már a különböző
csoportoktól függött, hogy mit találnak ki.

A forgatókönyvírás előtt volt egy „elméleti” foglalkozás, ahol megismerked-
tek (vagy éppen felelevenítették) a forgatókönyvírás elemi szabályaival és a film-
készítés technikájával. Nagy hangsúlyt kapott, hogy a filmkészítés csapatmunka,
mégpedig jól szervezett csapatmunka, ahol mindenkinek megvan a maga feladata:
operatőrnek, mikrofonszónak, színésznek és rendezőnek. Természetesen megis-
merkedtek azzal is, hogy mitől film a film, tehát milyen eszközöket használ.

Főleg a plánok szerepéről volt szó, valamint a kihagyásos technika alkalmazásáról.

A feltételekről: Zánkán volt egy ún. kommunikációs tábor, ahol újságíró gyerekek – iskolai lapoktól – tábori újságot szerkesztettek, adtak ki és terjesztettek, iskolai rádiósok csináltak műsorokat, a videósok pedig a fent említett kétféle tevékenységet folytatták. A különböző műfajokat művelők között semmiféle kapcsolat nem volt, csak annyi, hogy egy helyen laktak, mindenki csinálta a saját dolgát. Az egész egy nagyüzemnek tűnt, azzal a valódi hajszával, ami manapság jellemző a műsor- és lapkészítőket, és a körükben is hiányolt műhelymunkára itt sem került sor. Úgy tűnt, hogy a gyerekek vagy iskolák sokszor azért fizettek, hogy jó körülmények között tudjanak dolgozni. Nem a jó körülmények miatt mondom ezt, mert azt természetesen tartom, hogy valaki jó körülmények között többet és jobbat tud végezni, de azt hiszem, hogy a turnus rövidege, illetve a feladatok sürgető egymásutánisága nem tette lehetővé a technikákkal, módszerekkel való beható ismerkedést, így valószínűleg a határfoka is kisebb volt, mint ami lehetett volna. Persze elképzelhető, hogy ez is csak egy felületesen kialakított vélemény, mert nem volt elég idő a beható ismerkedésre.

A videósok rendelkezésére állt egy jól felszerelt studó, ahol többkamerás műtermi felvételeket is lehetett készíteni. Ehhez volt egy professzionális S-VHS rendszer, két kamerával, közülük az egyik külső felvételekre is alkalmas, montírozóval, trükk- és feliratozó géppel együtt. Természetesen (?) kisebb, könnyebb kamerák is voltak még. Különböző szakemberek működtették a stúdiót: vezetőtanár, operatőr, technikusok és az esetleges alkalmi tanárok, mint jómagam is voltam. Ezek a szakemberek a műsorkészítéshez minden segítséget megadtak a gyerekeknek, irányították munkájukat, ha idő volt rá, képezték őket.

Miután a szakköri munka már túl sok új lehetőséget nem ad, az 1989/90-es tanévben kipróbáltuk a rendes tanórai alkalmazást. Ezt az tette lehetővé, hogy a gyerekeknek osztott órarendjük volt, és rajzórán, tagozaton csak 10-12-en voltak együtt, így még jó határfokkal lehetett a kamerával foglalkozni.

A kamerahasználat oktatásában az a kiindulási alap, hogy a film (video) olyan eszköz, amivel művészi alkotás is létrehozható. A valóságot mutatja be, de nemcsak másolja azt, hanem használ olyan speciális eszközöket, s emiatt más lesz, mint a valóság. Ha ezeket az eszközöket megismerjük és tudatosan használjuk, akkor érhetjük el, hogy ne csak másoljunk valamit, hanem többet is kifejezzünk vele.

A videós szakkör munkája

1991 első felében, tanrend szerint a második félévben, sikerült kipróbálni a videózás órarendszerű oktatását.

Ehhez a következő feltételek teljesültek:

- rajz tagozatos osztály, amit osztottak (14 fő),
- kéthetenként csak videózásra szánt egy rajzóra

Menet közben azonban kiderült, hogy alkalmanként még a 14 gyerek is sok, pedig néha sikerült egyszerre két kamerával dolgozni. Ahhoz ugyanis, hogy valamilyen csoportmunka alakuljon ki, hosszabb idő szükséges. Tisztázni kell, hogy kinek mihez van kedve, érzi-e: kamerát kezelni, kitalálni témát, történetet, irányítani a felvételt vagy összeállítani egy anyagot, vagy semmihez, mert ez is előfordul.

Szintén később derült ki, hogy nem jó a kéthetenkénti egy óra, mert a gyerekek nem emlékeznek az előző órára teljesen, és a 45 perc kevés az érdemi munkára, mert valamit ismételni, felidézni is kell, és a gyerekek is fáradtak már az utolsó órán. Sűríteni azonban nem lehetett, mert mást is el kellett végeztetni a gyerekekkel, és jómagam is külsősként, máshonnan kiszakítva az időt vezettem a gyakorlatokat.

A tanmenetbe beépítettem az elmúlt negyven évben kitalált fotósorgyakorlatot, egyrészt azért, mert tagozatos osztályban is szerettem volna kipróbálni, másrészt szakmailag is indokoltnak tartottam, hogy egyértelműen kiderüljön a fotó-fotósor-video közti *műfaji* különbség. Ezzel ugyanis nyilvánvalóvá lehet tenni, hogy mindegyik egy *kifejezési eszköz*, más és más lehetőségekkel.

Emlékeztetőül: két, A/4-es íven minden gyerek kapott 10 képet, amelyeket videofilmből fotóztunk ki. A filmen rövid jelenet zajlott, a fotók azonban nem abban sorrendben szerepeltek, amit a történet logikája diktált. A gyerekeknek ki kellett találni egy sorrendet és hozzá történetet.

A megoldásokat három jól elkülöníthető csoportba lehetett sorolni.

1. Egyszerű sor, kevés összefüggéssel. Önálló történetet nem találtak ki, vagy a két lapon kapott képeket külön-külön értékelték;
2. Egyszerű történet vagy leírás, hogy mi látszik a képen;
3. Komplet történetek érzelmek leírásával, párbeszédekkel, sőt képkiegészítéssel. (Belerajzol, hogy a történet értelmezhető legyen, mert Amit lát, kevés információt nyújt.)

A megoldások jobbakk voltak, mint az elmúlt év végén a nem tagozatos osztályban készültek, de természetesen ennek akkor lenne jelentősége, ha más tagozatos osztályban is ki lehetne próbálni azonos feltételekkel, és elegendő számú tesztlap lenne az értékeléshez.

Az igazi jelentőséget az adhatná ennek a típusú feladatnak, ha többfajta lenne belőle, más-más nehézségi fokkal, és mondjuk egy év után ugyanannak a gyerekeknek a munkáit lehetne összehasonlítani, hogy van-e valamilyen fejlődés, illetve egy még sokrétűbb vizsgálatban meg lehetne állapítani, hogy fotós vagy videós munkájában jelentkezik-e ez a fejlődés.

Véget ért egy kísérlet. Tanulsága bőven van, és kialakult egy lehetséges iskolai modell, a következők szerint:

5. *osztály*: kamerahasználat: minél többet, többfélét kell a gyerekekkel felvetetni, hogy szokják a kamerahasználatot. Lassan kialakul bennük, hogy ez egy alkalmazható eszköz.

6. *osztály*: sok felvétel, de közben már érdemes figyelni a felvétel technikájára is.

7. *osztály*: a video a kommunikáció eszköze. A film sajátos eszközszerkezete.

8. *osztály*: a tanmenetbe kapcsolt tematikus felvételek készítése, amiben megmutatkozik a video speciális használata.

FÜGGELÉK

Tanmenet a video tanítására (kb. 11 – 12 óra)

1. óra *Fotó – fotósor*

- A közlés – kommunikáció eszközei: szó, írás, rajz, fotó, film stb.,
- a fotó és a festmény, rajz hasonlósága, különbsége,
- a fotó jellemzői,
- a fotósor: készítése, jellemzői,
- a tesztlap kitöltése.

2. óra *Fotósor – video*

- A video megtekintése a tesztek értékelése után. Beszélgetés arról, hogyan lehetne a történetet még másmilyené tenni (vágás, szerkesztés szerepe, zene jelentősége).
- Mit lehet felvenni, és hogyan?
- A nézőpont, mint a felvétel egyik meghatározója.

3. óra *Gyakorlatok*

- Egy tárgy hogyan látszik annak, ami, illetve másnak; a legjellemzőbb nézőpont kiválasztása.

4. óra *A filmet formáló eszközök rendszere*

- Filmrészlet bejátszásával megkerestük azokat a jellemzőket, amelyektől a film más lett, mint a valóság. (Beállítás, vágás, kompozíció, fény-árnyék.)

5. óra *Fény – árnyék*

- Funkciói: – hangulatteremtés, érzelmkifejezés, értelmezés, fénnel való kiemelés: ellenfény, színek rendszere: hideg-meleg, mit lehet hangsúlyozni a megvilágítással?

6. óra *A képkivágás*

- Aki a felvételt készíti, az határozza meg, mi kerüljön a képbe. A vario (gumi-optika) használata, illetve *nem használata*. *A tér*. Mitől lesz térérzetünk. Gyakorlatok. Komponálási módok (vázlatosan).

7. óra *A plánok*

- Mi a mérce? Az ember és környezete.
- Plánváltás = filmszerűség (közelképek, távolképek aránya).
- Osztálytermi gyakorlatok.

8. óra *A beállítás*

- Hogyan lehet az eddigieket egységesen kezelni? (Fény-tér-képkivágás.)
- A kameramozgások szerepe, hatásai. (A krimi eleme a meglepetés.)

9. óra *A vágás, montázs*

- Minden vágás másolás. Egyszerű és profi vágás.
- Vágással elérhető hatások.

(Az óra végig gyakorlati bemutató volt a szomszéd gimnázium gépén. Arra kevés volt az idő, hogy a vágás jelentőségét felfedezzék.)

10-12. óra *Gyakorlatok*

- Az eddig tanultak gyakorlati alkalmazása, egyéni ötletek megvalósítása. (Sok gyereknek van ötlete, elképzelése, hogy mit szeretne csinálni, de nem tudja, hogyan. Ezek közül néhányat meg lehet valósítani, de a trükkök többségét nem.)

POPOVICS LŐRINC

Fény – fényképezés – fényképezés

– Fotó és video kicsiknek –

Nem kell bizonyítanunk azt a tényt, hogy hagyományos rajztanításunk – az évtizedeken át végzett folyamatos tantervmódosítások, korrekciók, óraszám- és módszertani változások ellenére – nem érte el kellő mértékben célját.

Elsősorban amiatt, mert a pedagóguspályának nincs elég vonzereje, így a legjobban felkészült tanítók, tanárok közül is sokan más pályán helyezkednek el; másodsorban azért, mert a hagyományos tanterv maximalista céljait alapos módszertani előkészítés és megfelelő tárgyi feltételek hiányában igen nehéz megvalósítani. Ráadásul a végeredmény eléggé lehangoló. Az általános iskolát elhagyó gyermekek egy része alapvető vizuális kultúrával sem rendelkezik, nem szeretnek rajzolni, kevés eredménnyel tudják alkalmazni azokat az ismereteket, amelyekkel esetleg rendelkeznek.

Szomorú, hogy egyre inkább elnéptelenednek a kiállítótermek, a fiatalok értetlenül állnak az új művészeti irányzatok, kísérletek megjelenésekor a művek előtt, de nem is tesznek erőfeszítést megértésükre, befogadásukra. A tömegkommunikációs eszközökön keresztül jókora mennyiségben áramló és a közvetlen környezetünkben bőségesen található „vizuális szemét” könnyen rátelepszik gyermekeink észlelésére, megbénítva azokat a pozitív élményeket, a művészetek iránti érdeklődést, melyeket évek hosszú munkájával próbáltunk tanítványainkba plántálni. A gyermekek még nem eléggé szelektívek az őket érő vizuális információk kiválasztásában, és könnyedén elfogadják a giccs határait súroló „alkotásokat” is, nem beszélve az egyenesen észlelésromboló, ám hatásvadász képi információkról.

A műalkotások körül – a felnőttek többségének nézete szerint is – valamiféle misztikus köd gomolyog, a művészek csodabogarak, különcök, vagy magas piederstálon trónoló elérhetetlen félistenekként vannak számon tartva, s nem úgy, mint bármelyik érző, alkotó, gondolkodó tevékeny ember, aki „csak” az önkifejezés lehetőségeit keresi, aki szólni akar a művészet nyelvén másokhoz. Sorolhatnánk még a korlátokat, de bizonyos: a legmagasabb, legerősebb korlát a vizuális nyelv hiánya.

Az alapoknál kell újra kezdenünk, fel kell építenünk a világban való tájékozódáshoz szükséges és a vizuális művészetek megközelítéséhez vezető lépcsőt; ki kell alakítanunk a vizuális nyelv ABC-jét.

Kepes György írja: „A látás nyelve, mint optikai kommunikáció, az egyik leghatékonyabb eszköz ahhoz, hogy újra létrehozza az ember és a tudás harmonikus egységét. A vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél hatékonyabban képes a tudást terjeszteni. A statikusan verbális fogalmat a dinamikus képnyelv érzéki elevenséggel képes életre gerjeszteni.

Az anyagi világ és a társadalmi folyamatok új értelmezését azért képes ábrázolni, mert a korunk minden haladó természettudományos fogalmát jellemző di-

namikus kölcsönviszonyok és áthatások egyúttal a mai vizuális kommunikációs eszközök – fénykép, film és televízió – lényegi kifejező elemei is.”

Ahhoz, hogy a fénykép, film, TV, video felhasználható legyen a gyermekek alkotómunkájában, előzetesen – nézetem szerint – célszerű elemi szinten megismerni a fényt, ami az emberi élet alapfeltétele.

A Nap fénye láthatóvá teszi a világot, megteremtette és folyamatosan biztosítja a földi élethez szükséges természetes, tiszta energiát, láthatóvá teszi a teret, formáival, színeivel együtt, ezért nem lehet kétséges számunkra, hogy vizuális nevelésünknek – mint azt már Moholy-Nagy László is felismerte és munkásságának központi kategóriájává tette –, elsősorban a fény felé kell irányulnia.

A fény természetének és értelmezésének vizsgálata nélkül nem képzelhető el a korszerű rajztanítás, művészetoktatás sem. A vizuális nyelv kialakításának alapozó szakaszában fokozatosan, egyéni ütemben kell megismertetnünk az ABC-t; a vizuális alapfogalmakat, azokat folytonosan bővítve növeljük a szókinccset, korrigálva a hibákat, és legfőképpen olyan módszereket és eszközöket kell alkalmaznunk, amelyek a tanítványainkra szabottak, nem bénító, elkedvetlenítő hatásúak, hanem kreativitásra serkentenek.

Néhány év tapasztalatai meggyőztek arról, hogy a hagyományos rajztanítás buktatóit elkerülve sikeresebb lesz munkánk, ha a gyermekek ösztönös vonzódását, érdeklődését kihasználva feltárjuk azokat a lehetőségeket, melyeket az újabbban egyre nagyobb teret hódító fotózás és videotechnika rejt magában, hiszen a valóság megismerésének, ábrázolásának olyan tárházát jelentik ezek az eszközök, amelyek kitágítják, megváltoztatják a világról alkotott képünket, és ugyanúgy lehetnek az alkotómunka eszközei, mint a rajz-, a festő- vagy a mintázóeszközök. A videózás terjedése az általános iskolák nagy részében ma még nem jelent többet, mint az oktatást segítő videofilmek felhasználását, vagy ahol kamerával is rendelkeznek, ott a különböző események, rendezvények, tanítási órák dokumentálását... Pedig ez az új médium minden eddigi technikai eszköznél alkalmasabb a vizualitás új dimenzióinak feltárására könnyű kezelhetősége, gyorsasága és a képi megjelenítés komplexitása.

A videózás beindításához tapasztalataink szerint szükséges a fotó- és fényképszerű alapozás, hiszen a gyermekek számára nagyszerű eszköz a fotográfia. Lehetővé válik számukra, hogy olyan dolgokat is kifejezhessenek, amelyeket szóban és rajzban nem tudnak. A fotó segítségével mód van arra is, hogy felfedezzék, megvizsgálják a teret, hogy kapcsolatot teremtsenek a vizuálisan érzékelhető világ és a lélek belső világa között.

A fotózás olyan széles körű vizuális önkifejezési lehetőség, amely a felhasznált eszközrendszer sajátosságaiból adódóan tág teret nyit a fantáziának, vizuális problémák megoldása elé állítja a fotóst és a problémák megoldásához vezető utakat is megjelölhet. E sajátos eszközrendszer igénybevételével és alkalmazásával a rajz tanításában elkerülhetjük a hagyományos festő- és rajzeszközök korlátait, s ez a megközelítés pszichikus energiákat szabadíthat fel az alkotó gondolkodás fejlesztéséhez, az elmélyültebb munkavégzéshez. Gondoljunk csak arra, ha egy 8-10 éves gyermeknek le kellene rajzolnia egy házat, ebben a rajzban benne lehet ugyan a ház néhány külső jegye, de az arányok torzok, a térbeliség kifejezése

bizonytalan, a bonyolultabb formaviszonyokat esetlen, bátortalan vonalakkal keresgéli a rajzlapon.

A bátortalanság érzése visszahat a rajzoló pszichéjére, önbizalma megrendülhet, a fokozódó kudarcélményeket nehéz átlépni. Megfelelő önkritikával a gyermek maga is felismeri korlátait, de felkészületlenségéből eredően hosszú kerülőutakkal és fáradságos, esetenként már unalmas tanulmányrajzok sokaságával tud csak jobb eredményeket produkálni. Meggyorsíthatjuk a rajzi fejlődést, ha ugyanezt a házat lefotózzhatja, s a fotó segítségével tanulmányozhatja, hiszen az eredmény az előhívás után azonnal látható, a nagyítás során és később is alakíthatja, variálhatja a képi komponálást, a motívumok hangsúlyosabbá tehető, pontosabban figyelhetjük meg a részleteket, azokat is felnagyíthatja, belerajzolhat a kész képbe, átalakíthatja, megvizsgálhat olyan képi elemeket, amelyeket rajzolás közben nem tart figyelemre méltónak.

Konkrét fény-árnyék és térproblémák kapcsolattrendszerére hívhatjuk fel vizsgálódás közben a figyelmet, lehetőség nyílik a részletek kiemelése közben arra is, hogy elgyönyörködjön a formát alkotó felületek, faktúrák sokféleségében, egy régi szép épület fotóján érzékelheti az idő nyomait is a rozoga deszkakerítés, a hámló vakolat, a kapu vasalásának nagyításakor. A fotózás tehát bővítheti a tapasztalatok tárházát, és elmélyítheti tanulmányainkat, fejleszthető vele az önálló képi gondolkodásmód.

Iskolánkban 1988-ban kezdtünk el egy olyan kísérletet – a magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete által koordinált Leonardo Programhoz kapcsolódva –, amelyben a fotó és video felhasználásával próbálunk új irányokat megtalálni és kijelölni a vizuális nevelés korszerűsítésére. A kísérlet alkalmat adott arra, hogy az előző években elképzelt pedagógiai felismeréseimet a rajztanítás gyakorlatába átültessem. Abból indultam ki, hogy mielőbb meg kell valósítani a nagy elődök felismeréseit a pedagógiai gyakorlatban, és azt lehetőleg már az általános iskola alsóbb osztályaiban kell elkezdeni, hogy a gyerekek minél fiatalabb korban a sajátjukénak érezzék, természetesnek vegyék az új vizuális médiumokkal való találkozást és alkotó felhasználásukat. Ezért 3. és 4. osztályos tanulóknak alakítottam ki olyan rugalmasan változtatható tananyagot, amelynek gerince a fényhez, a fotófelhasználáshoz, a fotózáshoz kapcsolódik. A munka során az izgatott a legjobban, hogy hogyan változik a gyerekek szemlélete, hogyan épül be spontán módon az új médium adta lehetőség a vizuális nyelv kialakulásának folyamatába, és az új szemléletet alkalmazták-e a hagyományos technikai eszközökkel készülő rajz, festmény létrehozásakor?

Bebizonyosodott, hogy szívesen ültetik át tapasztalataikat a fotós kísérlet alatt megismert, fantáziát megmozgató játékokból, nyitottabban közelítenek a rajzi, festői és térproblémák megoldásához, s ez az új szemlélet áttérjed az alakuló vizuális nyelv egészére. E közös munka néhány állomásáról szeretnék a továbbiakban ízelítőt adni.

Útkeresés a fény felé

A munka előkészítésekor beszélgettünk a fényről. Mi is ez a megfoghatatlan, de felfogható, érzékelhető jelenség; milyen tapasztalataink vannak róla? Honnan jön? Minden gyermek már első rajzaiban ábrázolja a Napot a rajzlap sarkába vagy közepére helyezve, amint mosolyogva tárja fényét a világra. Ősidők óta kedvenc motívuma minden népnek. Kultikus tisztelet övezi a Napot, nincs olyan kultúra, amelyben ne játszana központi szerepet. A gyerekek is sok-sok történetet, mesét ismernek, egymás szavába vágva sorolják élményeiket, a verseket, a mondókákat, és számtalan játékot játszanak, ami a Naphoz kötődik.

Milyen forrásból jöhet még fény? Tűz, villanykörte, neon, szentjánosbogár, csillagok – sorolják; és ismét mesék, történetek, versek következnek.

Megtaláltuk tehát a fények forrásait: a természetes és mesterséges fény eredését. Hogyan hat ránk? Milyen érzés, ha nincs jelen?

Feltárul a fény és a sötétség birodalma. Beszélgetünk, rajzolunk. Ősi eredetű élmények idéződnek, géneinkben elrejtett tapasztalatok kerülnek felszínre. Szomorúak vagyunk, ha borult az ég, vidámban ébredünk, ha nap ragyog a reggeli égen. Félünk a sötétben, és szívesen bámulunk a tűzbe, jó számolni a csillagokat az esti égbolton. Megfigyelték a gyerekek, hogyan változnak a színek, a formák, a tér, ha változik a fény erőssége. Az első fontos felismerés: borult időben nincsenek éles árnyékok, tompább a tárgyak kontúrja, kevés fényben nehezebb azonosítani a tárgyakat. Szürkébb minden! A színek visszafogottabbak, erejük gyengébb; alkonyatkor, sötétben nehezebben tájékozódunk. A Nap ragyogása ellenkező hatást vált ki; vidámbbá tesz bennünket, napsütésben jól érezzük magunkat.

A fotók is fény segítségével készülnek

Mi is a fotó?

Sokan próbálták már meghatározni; közülük talán Moholy-Nagy László ismerte fel a legmarkánsabban jelentőségét: „A fotográfiában az ábrázolás szempontjából rendkívüli eszközzel rendelkezünk. Sőt, ennél még sokkal többel: a fotográfia ma – optikailag – valami alapvetően új létrehozatalában van útban...”

A fotográfia így egy fokozott, illetve érzékenyebb látással ajándékoz meg bennünket (a szemünk számára adott) időben s (a szemünk számára adott) térben. „... a fotográfia ismerete ugyanolyan fontos, mint az írás ismerete. A jövőben az analfabetizmus nemcsak betű-, hanem fotónemismerést is fog jelenteni.”

A fotózáshoz vezető utunk első állomásaként a gyerekekkel saját gyűjtésű és közösen keresett fotókat nézegettünk. Folyóiratok, könyvek, családi fotók kerültek elő, beszélgetésünk témái: Mit fejez ki? Hogyan készülhetett? Meglepően sok ismeret állt már mögöttük ekkor, hiszen sok családban van fényképezőgép, bár a szülők féltik gépeiket, s nem szívesen adják gyermekeik kezébe.

Több gyermek készített már otthon, kiránduláson fotókat, amiket büszkén mutat meg társainak. A folyóiratok, könyvek alapján megpróbáltuk témák szerint is csoportosítani a képeket; pl.: külső és belső térben készült fotók, tárgyak, személyek, események fotói stb.

Úgy irányítottam megfigyeléseiket, hogy azokra a vizuális alkotóelemekre is figyeljenek, melyeket rajzaikon, festményeiken már alkalmaztak: a pont, a vonal, a folt, a szín hogyan fejezi ki a fényképeken a mondanivalót, mennyiben más vagy hasonló a tér rétegződése a fotókon, hogyan komponálják a fotósok képeiket?

Ezután elkezdődött az a folyamat, ami konkrét fotómanipulációs tevékenységgel párosult. Színes folyóiratokban keresgélve a gyerekek kiválasztották a nekik leginkább tetsző képeket. Megfigyelték, elemeztük, majd szétdarabolták és újra rendbe állították össze a képet. Megmaradt a kép eredeti mondanivalója, de részenként újra összeállítva számos variációs lehetőség adódik különböző kompozíciós megoldásokra.

Fotografikusan egyszerűsített újságfotó a kiindulása az 1–2. *fotón* látható dekoratív, tussal és ecsettel készült munkának. Falikárpit tervvé alakult, amit a motívumok felnagyítása és elforgatása eredményezett. Új síkszerű képi rend alakult ki.

Kitaláltunk egy vizuális memóriajátékot. „Fél-kép játék”-nak neveztük el, ami nem más, mint hiányos fotók kiegészítése rajzzal. A gyerekek gyűjteményükből kiválasztottak néhány képet, majd cseréltek a játékosárssal. Néhány másodpercnyi idő volt a kép nézegetésére, globális és részletes memorizálására, majd kettévágták a képet. Egyik felét elrejtették, a hiányzó részt emlékezetből egészítették ki rajzban. (3–4. *fotó*)

Az újságfotók számtalan lehetőséget rejtenek magukban a vizuális fantázia fejlesztéséhez. Erre példa a belerajzolás, festés, ragasztás, a felület egyes részleteinek átdolgozása. Olgi egy gyönyörű csimpánz fotóját festette át, így lett ő a szépségkirálynő. A következő munkák ugyanannak a fekete-fehér fénymásolt fotónak az átdolgozását mutatják. A képfelület átalakul, vidámabb lesz, az érdekes formák új teret varázsolnak a képekre. (5. *fotó*)

Néhány érdekes téma körüljárására tettünk kísérletet. A környéken még meglévő szép napsugaras házakat többször fotózták már, amikor kiválasztottunk egyet és tudatosan „feltártuk”.

Egyre közelebb a házhoz sok olyan részlet is tanulmányozható, ami esztétikai értékeivel bemutatja a régi építészet szépségeit, a természetes anyagok építészeti alkalmazását. Ma még lakják ezt a házat, de a fotókból is kitűnik az idő múlása; lassan talán feledésbe merülnek ezek az értékes épületek, vagy átalakítják őket a mai kor igényei szerint. A fotók dokumentumok, őrzik a ház fotólenyomatát. (6. *fotó*)

Fény és árnyék

A következő nagy témakör: a fény és árnyék összetartozásának elemi vizsgálata. Először is felfedező körutat tettünk az iskola udvarán és környékén. Rajztömbbel, rajzeszközökkel felszerelve a gyerekek lejegyezték, körülrajzolták az érdekes árnyékfoltokat, majd tussal, temperával töltötték ki a határoló vonalakat. Felismerték azt is, hogy azonos formákhoz a fény beesési szögétől, erejétől, szaruhosszúságától függően más-más ön- és vetett árnyékok tartozhatnak. Ha elvázlaszt-

juk a tárgytól az árnyékot, pl. egy lapra csak az árnyékot képezzük le, nem az lesz a jelentése, mint a formával együtt.

Mesterséges fényeket, írásvetítőt, diavetítőt, lámpákat használva irányított fényekkel árnybábokat hívtunk életre. A játék mellett alkalom nyílt a fény tulajdonságainak vizsgálatára is.

Az árnyékokat felfogva, majd alkalmas eszközzel kitöltve az árnyékfoltokat, rögzítettünk néhány árnyfajtát: éles, határozott kontúros, elmosódó, puha és egymásba mesződő árnyakat. A munka befejező fázisaiban már csak a színes fények és metsződő árnyformák emlékei képezték a kompozíció alakítását, így expresszívabb a képi megjelenés.

Fénycsapda

Újabb lépéssel közeledünk a fotózás felé: csapdába ejtjük a fényt. Előzetesen megnéztünk egy fotólaborot, megismerkedtek a gyerekek a fényérzékeny anyagokkal, az alapvegyszerekkel, a felszereléssel, leendő munkaeszközeikkel.

Fénycsapdánk a fotópapírra, egyszerű fotogramokat készítettünk. Apró tárgyak, növényi részek, tollak kerülnek a fotópapírra; megvilágítjuk, előhívjuk és rögzítjük. Izgalom – valami történik! – ott a képe a papíron; csak másként, keményen élesen látszik a fény „lenyomata”; a fotogram. (7–8. fotó)

Egy-egy fotogramot átmásolva fóliára, pozitív rajzot hozunk létre. Ezt fotópapírra helyezve, megvilágítás, hívás után megkapjuk ugyanannak a negatív képét.

Oda-vissza játszhatunk, ha sáffilmeket használunk. A fotogram itt olyan alapotívum, ami Laci kesztyűterveinek előtanulmánya, Zsolti fantáziája már meglódult, pl. az egyszerű ollóforma motívum egy űrváros különös világában organikus jelentést kapott, amint színes filcekkel továbbdolgozta a témát. A fóliákat kivetítve a méretváltás újabb meglepetéseket hozott: a gyerekek fóliára rajzolt űrjárművekkel kezdtek el játszani a vetített háttéren.

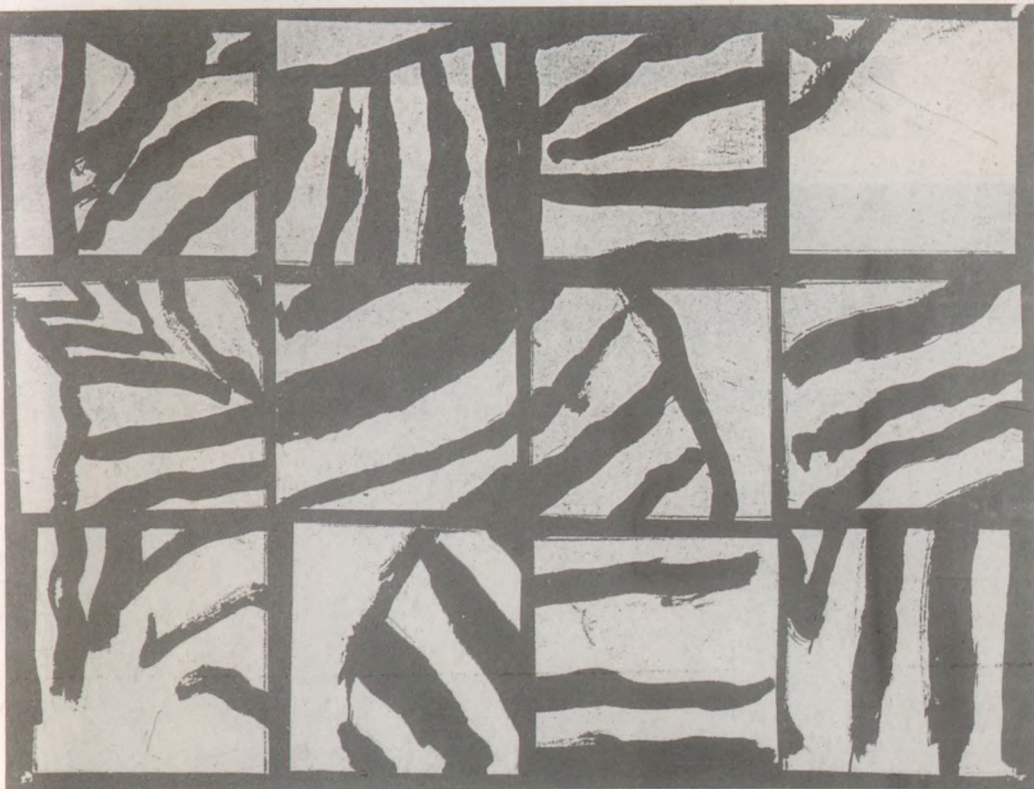
Fantasztikus formavilág bontakozik ki előttünk, ha fixírral csapkodjuk össze a fotópapírt, majd megvilágítás után előhívjuk. A kemogramok véletlenszerű, de némileg irányítható foltjai jelenthetnek űrbéli és mikroszkopikus tereket is, jól esik elgyönyörködni a fekete alpon előtűnő különös világ részleteiben. Pontok, vonalak, foltok szabálytalan, mégis esztétikumot hordozó izzással hívódnak elő.

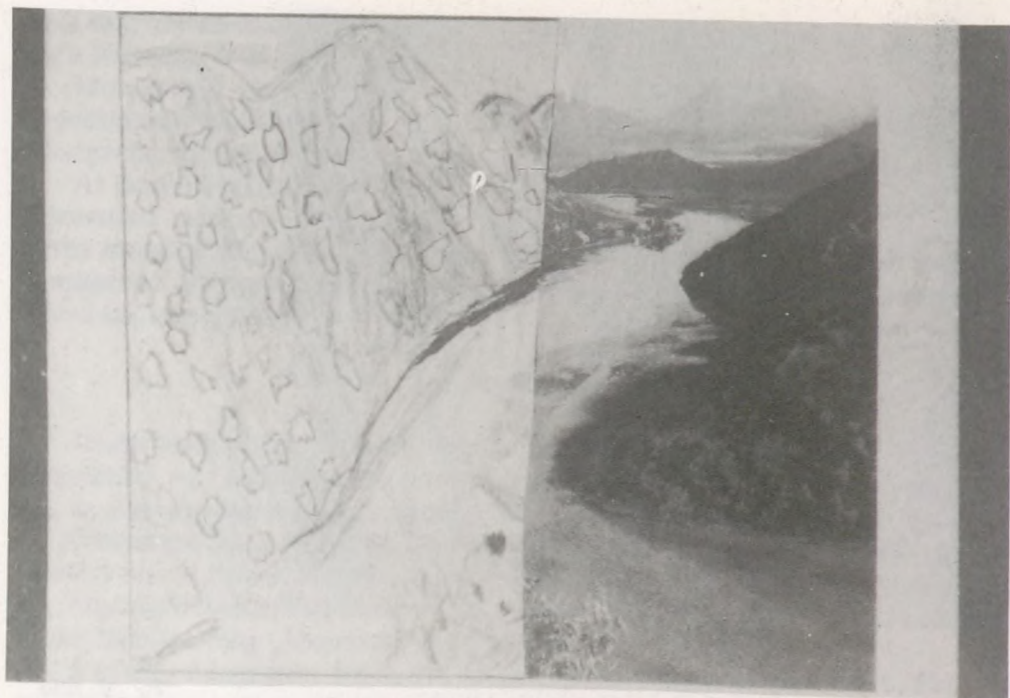
A különösség, a látvány, amint szemünk előtt alakulnak ki a formák, hatással lehet, beépülhet eszköztárunkba, amit későbbi munkáinknál hasznosíthatunk. A gyerekek temperafestményeinek változásaiból észrevettem a kemogramok hatását: véletlen gesztusaikból szívesen választottak a kompozícióba beépíthető elemeket, s ezáltal oldottabb, felszabadultabb festői képek születtek. (9. fotó)



1. fotó

2. fotó





3. fotó

4. fotó





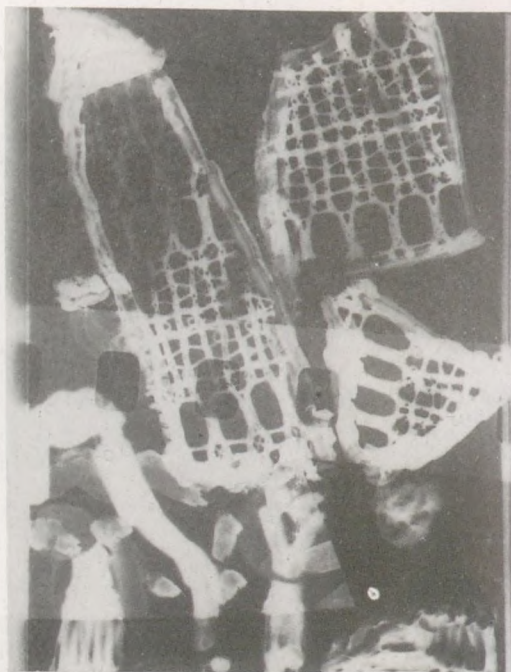
5. *fotó*



6. *fotó*



7. *fotó*



8. *fotó*

Mikrovilág

A mikrovilág felé fordultunk. Kis alkotóelemekből építettek a gyerekek „mikrokompozíciót”. Az apró elemeket diaüvegek közé szorítottuk, majd kivettük. Az óriási léptékváltás okozta csodálkozás egyöntetű volt. Felhasználható e munkához minden, ami befogható diakeretbe, textilek, csipkedarabok, fóliák, elrontott filmdarabkák, növényi és állati maradványok, tollpihék, növényi magvak (pl. gyermekláncfű termése), minden, ami apró. Péter finom rajzú rovarszárnyakból és összefirkált fóliadarabból állította össze az eredetileg színes diaképet, majd papírra nagyítottuk és átfordítottuk pozitívrá. (10–11. fotó)

Bálint „szendvicsdiáján” pihés magvak, növényi maradványok és színes fóliák az alkotóelemek. A dia kivettve gyönyörű színekben ragyogott, de afekete-fehér másolásnál már nem érvényesültek a színek, ezért színes filccel újra átdolgozta a nagyítást. A fenti példákon láthatjuk, hogy egyszerű technikai felszereltséggel, néhány ötlettel – amelyek jórészt a gyermekektől származtak –, mennyire tágtítható a világról alkotott vizuális kép. A felismerések, a véletlenek játéka, az új iránti érzékeny reagálás folyamatossá teszi a kíváncsiságot, és kitartó, elmélyült munkára ösztönzi a gyerekeket. (12–13. fotó)

Montázsok

Lényege: két vagy több, a valóságban együtt nem látott képi motívum egy képen való ábrázolása. A montázsok elkészítéséhez érdemes folyamatosan gyűjtögetni a motívumokat, hiszen előre nem tudhatjuk, hogy mikor lesz segítségünkre egy-egy tárgy, épület, táj- vagy növényrészlet, egy jellegzetes figura. Viszonylag rövid idő alatt érdekes képekből bőséges gyűjtemény állítható össze a későbbi munkához. Sokszor bizonytalanok még a kompozíció kialakításában, néha túl sok elemet használnak, de a montázstechnikában éppen a variabilitás a lényeg. Szabadon lehet rakosgatni a kivágott elemeket, 76s a végleges felragasztásig többféle egyensúlyviszonyt kipróbálhatnak.

Megfigyeltem, hogy a gyerekek nem állnak meg a hagyományos montázstechnikánál, az olló és a ragasztó használatánál, hanem a kompozíció kialakításában tovább lépnek: belerajzolnak, festenek, szabadon kiegészítik a montázst, ha úgy vélik, hiányzik még valami a képi rend megalkotásához.

A gyerekeknek nagyon tetszett ez a technika, későbbi munkáikra is nagy hatással voltak a montázstanulmányok. Rajzaikban felismerhetők azok a megoldások, amelyek erre utalnak. A téma kiválasztása sem mellékes; az űrvilág bolygóit, lényeit, járműveit ábrázoló munkáikat, vagy néhány közösen meghallgatott vershez készített illusztrációikat látványos technikai és kompozíciós megoldások teszik kissé szürrealisztikussá.

Az első fotók

Sok-sok kitérő és állomás után, amely előkészítette a látvány fotózásához vezető utunkat, mindeki elkészítette első fotóit. A gyerekek először megismertek a fényképezőgéppel, a kamera fő részeivel és kezelésével, gyakoroltuk a film

betöltését, kivételének szabályait, a fény- és távolságviszonyok becslését, a gép helyes beállítását, az expozíciót.

Eljött a nagy pillanat; a csoportból mindeki elkészítette első fotóit. A fényképezőgép segítségével „fotójegyzeteket” készítettünk a környékről. A téma szabad megválasztása eredményezte, hogy igen széles skálán mozgott a kamera; készültek fotók az iskola épületéről, az udvarról, az utcákról, lakóépületekről, növények és állatok lettek főszereplői a képeknek.

A közös laborálási munka új izgalmat hozott: milyen lett a képem? Nem maradt le róla valami fontos? Sikerek és kudarcok. Sajnos az expozíciótól a papírkép elkészültéig hosszú az idő, a várakozás tompítja a reflexiók hatását, a legpraktikusabb polaroid gépekkel gyorsíthatnánk meg a munkát a most használt Vilia kamerák helyett. Sokszor a laboratóriumi műveletek sem kötöttek le egyformán minden gyereket, türelmetlenek, ezt átgondoltabb szervezőmunkával próbáltam több-kevesebb sikerrel áthidalni.

Néhány tekerics elrontott film, és sok használhatatlan hívási hibás papírkép után a gyerekek egyre inkább figyeltek arra, hogy a fotózáshoz szükséges technikai ismereteik is tökéletesedjenek. Lassan javult a képek minősége. A közösen felismert hibák kiküszöbölése nem ment könnyen, de az eredmény sem maradt el: a gyerekek ez év tavaszára alapszinten megtanultak fotografálni.

Különös, hogy a gyerekek ösztönösen „megérik”, hogan érdemes közelíteni egy témához, és ha az elég izgalmas számukra, akkor a fotók is jobban komponáltak, igényesebbek lesznek, bár ezek a megoldások még nem eléggé tudatosak; ez hosszú gyakorlást és a technikai tudás tökéletesítését, nem utolsósorban jobb felszerelést igényel, azért néhány kép már tükrözi a fotós szemléletet.

Befejezésül

Fontos, hogy a fényvel, a fotóval történő játékok, a fotózás szervesen kapcsolódott a tananyag egyéb területeihez, ezért rugalmas, könnyen változtatható tanmenettel dolgoztunk, számos elágazási, visszacsatolási lehetőséggel. Fő célom volt a gátlások felszabadítása, a műhelyszellem, az alkotó légkör megteremtése, ezért a hagyományos órafelépítés korlátait megpróbáltuk áttörni, egyedül az órák időtartama (2 x 45 perc) volt, amit pontosan betartottunk.

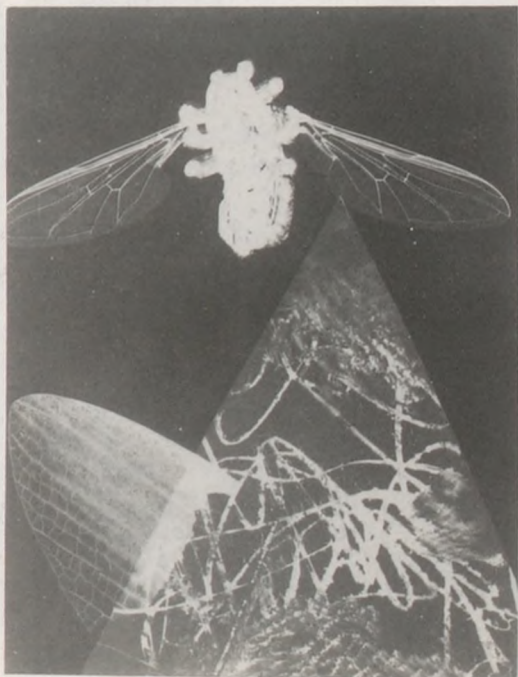
A gyerekeknek mindig megadtam azt a lehetőséget, hogy az előre közösen kialakított témakörön belül a témát saját egyéniségükhöz igazítva ők válasszák meg, így cselekvési szabadságukkal élve szélesebb körben vizsgálták a választott témát, jobban elmélyültek, variációk sorozatát alkották. Ügyeltem viszont arra, hogy a felületesebbek ne váljanak kapkodókká, mert ez könnyen felszínessé tehetné őket.

Nagyobb toleranciakészséget feltételez ez a fajta pedagógiai munka a nevelőtől is, érdemes szakítani a hidegebb „porosz” stílussal – ami már nem jellemezheti vizuális nevelésünket –, a műhelyszellemű foglalkozások csak oldott légkörben, a tanár-diák viszonyt mester-tanítvány kontaktussá alakítva képzelhetők el.

Ebben a műhelyben megőrizhetőek és fejleszthetőek az egyéni kifejezőmódok, s talán a korai gyermekrajzok bája, szépsége stílussá válhat a fejlődés folyamán. Kialakul a kritikus, önkritikus hangvétel, és ez inspirál a további munkára.



9. *fotó*



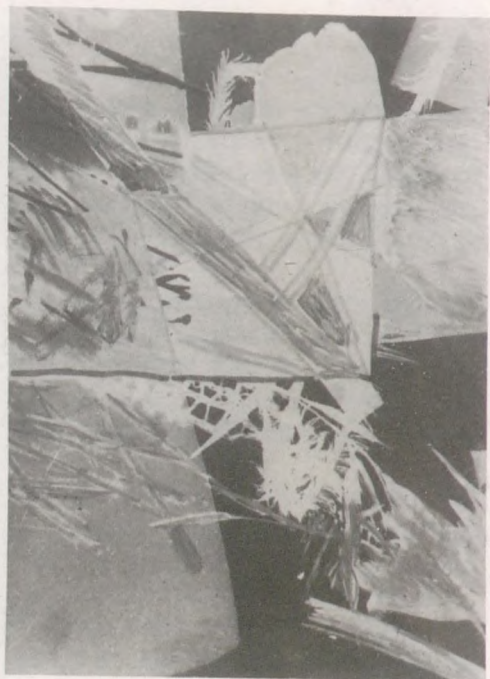
10. *fotó*



11. *fotó*



12. *fotó*



13. *fotó*

Mindannyian csak azt a munkát végezzük szívesen, ami érdekes, vonzó, meghatározott célok érdekében történik, erőfeszítést igényel, de nem teljesíthetetlen, lehetőség nyílik az önkifejezésre, egyéni ütemben haladhatunk, de próbára teszi tudásunkat, és jut idő az egyéni elképzelések megvalósítására.

Így van ez a gyerekeknél is, akiknél a helyzethez alkalmazkodó pedagógiai módszerekkel meg kellett tartanom azt az érzést, hogy munkájuk során a megfigyelésekből kiindulva tudatosítsák a követendő irányt, de képzeletük szabadon megnyilvánulhasson, kreativitásuk kibontakozzon, a problémák a szórakozáson és az új jelenségek felfedezésén túl arra is alkalmat adjanak, hogy kifejleszthessék saját vizuális nyelvüket, s ezt be tudják illeszteni az általánosan értelmezhető, érthető vizuális kommunikáció nyelvi rendszerébe.

A fotós kísérlet várható eredményei

Követelmények:

- Ismerkedjenek meg a kísérlet végére a fény életünkre gyakorolt alapvető hatásaival. Ismerjék az egyszerű fényforrásokat, tudjanak különbséget tenni a természetes és mesterséges fény között.
- Legyenek képesek megfigyelni az elemi fény-árnyék jelenségeket, azokat alkalmazzák a képi kifejezés részeként.
- Változatos megoldásokkal tudják a képi mondanivalót, jelentéstartalmat áthangolni, tekintsek a fotók felhasználását a vizuális nyelv szélesítési lehetőségének.
- Szerezzenek jártasságot a fényképezőgép és a fotólabor alapvető eszközeinek kezelésében, alkalmazásában.
- Rendelkezzenek tapasztalati háttérrel a fotogramkészítés, a fényképezés és előhívás terén.
- Munkáik során ismerjék meg a képi komponálás elveit, a saját készítésű fotóikon előforduló hibákat tudják grafikai vagy más eszközökkel korrigálni.
- Legyenek képesek megválasztani a helyes nézőpontot, képkivágást.
- Ismerjék fel és legyenek képesek felhasználni fotóik készítésében az időtényezőt.
- Alakuljon ki bennük az új esztétikai minőségére törekvés igénye.

Az alsó tagozatos fotókísérletek szervesen beilleszthetők a hagyományos rajz tagozatos tanterv cél- és feladatrendszerébe, elősegítve az ott is megfogalmazott követelmények játékos teljesítését. Módszereinkben olyan állandókat helyeztünk előtérbe, amelyek a kifejezést hangsúlyozzák a technikai felkészültséggel szemben.

A gyermekeket olyan alkotó-szituációba kell helyeznünk, ahol számukra a környezetértelmezés további gazdagításához szükséges kifejezési eszközök adóttak, terveik megvalósítási lehetőségeit biztosíthatjuk úgy, hogy kutathassanak, felfedezhessenek, tapasztalhassanak és kommunikálhassanak.

A „fotós műhely” munkáját a *tevékenységorientáltság* jellemzi. Előbb a gyakorlat, majd a következtetések levonása és felhasználása következik a későbbi

vagy a más területeken végzendő alkotómunkában. A gyermekekkel közösen rugalmasan alakítható tematikus terveket készíthetünk egy-egy témakör körüljárására, hiszen a fotókkal való játék, a fényképezés, az előhívás, a nagyítás munkafolyamatai spontán módon átléphetik a vizuális gyakorlatok megszokott határait, számtalan lehetőséget adva a gyermeki kreativitás kibontakozására. A fotófelhasználás, fotózás ezen programban már nemcsak egy esemény megörökítése, egy arc vagy egy hely lenyomata, hanem folyamatosan változó, változtatható, szélesíthető tevékenységi kör; az alkotómunka része.

A gyermekek szabadon beavatkozhatnak gyűjtött és saját készítésű fotóikba, a játék szintjén építhetnek ki új viszonyt a képhez, s a valósághoz.

FÜGGELÉK

Tanmenetvázlat a 3., 4. osztályos fotótanításhoz

3. osztály

Tanítási órák témája

Tananyag, vizuális problémák

I. FELADATSOR: ÚTKERESÉS A FÉNY FELÉ

Mit jelent számunkra a fény?

A fény szerepe életünkben. Fénnyel kapcsolatos eddigi tapasztalatok feltárása.

A fény forrásai

Természetes és mesterséges fényforrások kutatása.

A fény tapasztalása: színek, formák, tér érzékelése.

Változó fény – változó világ

Fényerősség változásainak hatása a szín-forma-tér érzékelésre.

II. A FOTÓK IS FÉNY SEGÍTSÉGÉVEL KÉSZÜLNEK

Ismerkedés a fotókkal

A fotó a valóság feltárásának, megismerésének, az önkifejezésnek eszköze.

Fotók nézegetése, csoportosítása.

„Fotóvizsgálat”	A fotókon felfedezhető vizuális alkotóelemek feltárása: pont, vonal, folt. Sötét-világos fokozatok és kontrasztok. A tér rétegződésének megfigyelése, tárgyak térbeli helyzetének vizsgálata. Kompozíció a megfigyelt képen. Átrendezés. Új egyensúly teremtése.
Hiányos fotók kiegészítése rajzzal	„Fél-kép játék”. Vizuális fantázia fejlesztése. Képek kiegészítése rajzzal.
Fotóátalakítás	A fotó átalakítása. Új vizuális elemek megjelenésével hogyan változik a kép jelentése, mondanivalója?

III. FÉNY ÉS ÁRNYÉK – ÁRNYJÁTÉK

Árnyjáték természetes és mesterséges környezetünkben	Árnyékok megfigyelése és közvetlen rögzítése árnyékfoltok körülrajzolásával, tónusozással, foltképzéssel.
„Árnytár” készítése
Vetett árnyék, önárnyék	Az árnyék szerepe a térbeliség érzékelésében. Tónus.
Azonos forma – változó árnyék	A fény erejének és irányának hatása az árnyékvetésre. Éles, határozott és elmosódó kontúrok megfigyelése.
Készítsünk árnyábót	Sziluettbábok készítése.
Árnyaszínház	Árnyjátékok árnyábokkal.

IV. ALAKÍTÁS FÉNNYEL

„Fényrajz” készítése	Rajzolás írásvetítő fóliára <i>pozitív</i> r. létrehozása. Karc készítése alapozott fóliára: <i>negatív</i> rajz. Pozitív és negatív vonalak.
„Fényrajz” a természetben	Természetes fény által létrehozott vonalak, fénycsíkok feltárása és rajzi „lejegyzése” (pl. nádas, bokrok vonalszövedéke, kerfészléceken átszűrődő fények stb.).

„Fényfestés”	A fény áthatolása különféle fényáteresztő anyagokon. A transzparencia jelenségének vizsgálata.
„Fényfestmények” készítése	Színek keverése transzparens anyagok átvilágításával. Meglepetések tudatosítása.
Színkeverés fényekkel	Fényszínek és festékszínek kombinálása. Szín, forma, kifejezés vizsgálata.
Kísérletek színes folyadékokkal	Átvilágítás, hasonló jelenségek rögzítése vízfestékkel.

V. A FÉNY „RÖGZÍTÉSE” FÉNYKÉPEZŐGÉP NÉLKÜL

A fény is hagy nyomot	Fényérzékeny felületek felfedezése a természetben.
Ismerkedés a fotólabor felszerelésével, nyersanyagai-val	A fotólabor alapfelszerelésének megismerése. Nagyítógép, nyersanyagok, néhány kísérlet bemutatása.
„Fénycsapda”
Nyomhagyás fényérzékeny papíron Fotogramok készítése	A fény nyomhagyásának felfedezése. A fotogram mint a valóság leképezésének új eszköze.
Szendvics-diák készítése	A mikrovilág felfedezése. Kivetítés: a léptékváltás „meglepetéseinek” felhasználásával új képi értelmezés. A dia felhasználása fotónegatívként – nagyítás, labormunka. A kész kép átdolgozása belerajzolással – kísérletek a vizuális jelentés megváltoztatására.

VI. MONTÁZSOK

Fotómontázsok nézegetése, megfigyelése	A montázs szerepe a képalakításban: a különösség.
--	---

Montázskészítés

Kiemelés az eredeti képből, képi elemek válogatása, a szokatlan, új helyzetbe került képi elemek vizuális összefüggéseinek megkeresése. Humoros megoldások felfedezése. Az új kompozíciós egyensúly megteremtése.

Montázsok továbbfejlesztése rajzzal, festőeszközökkel

Kombinált technika: eljárások, kísérletek. A mondanivaló árnyaltabb kifejezése.

4. osztály

A FÉNY „RÖGZÍTÉSE” FÉNYKÉPEZŐGÉPPEL: FÉNYKÉPEZÉS

Tanítási órák témája

Tananyag, vizuális problémák

I. FELADATSOR

Ismerkedés a fényképezőgéppel

A fényképezőgép részei:
– kereső, objektív, zár, exponálógomb
– jelölések, szimbólumok.
A negatív film mint „fénycsapda”.

Hogyan kezeljük gépünket?

A film betöltésének és kivételének gyakorlása, szabályok.
A téma megválasztása.
Fény- és távolságviszonyok becslése, a helyes beállítás.
Expozíció.

II. ELSŐ FOTÓIM

Fotójegyzetek: a környezetem
– iskolaépület, udvar
– utca, lakóépületek stb.
– növények, állatok, emberi környezet

Szabad témaválasztás, fényképezés. Mesterséges és természeti környezet megfigyelése „fotós szemmel”. A nézőpont megválasztása. Önálló fotózás tanári segítséggel.

Papírkép nagyítása; labor-munkák

Negatív előhívás után: negatív kép vizsgálata. Pozitív papírkép előhívása, nagyítása tanári segítséggel.
Képkivágás, korrigálás.

A kép átalakítása Formai változtatások; belerajzolás, festés, karcolás. Tartalmi változások megfigyelése.

„Fotótarisznya”. Fotós jegyzetfüzet tervezése és folyamatos vezetése Saját fotók, a kísérletek eredményességének, eredménytelenségeinek rögzítése.

III. TÖRTÉNESEK, SOROZATOK

Időbeli változások, mozgás megjelenítése képregényszerűen:
– történet „elbeszélése”
testrészek fotózásával (pl. kezek),
– mimika, gesztusok,
– csoportos játék,
– ünnepség, esemény stb.

Különböző tematikus és dramatikai kapcsolatok keresése.

A munkafolyamat fázisainak megtervezése és kivitelezése.

– Fotós képregény, események gépi rögzítése.

Mozgásábrázolás

Térbeli elmozdulások, mozgások rögzítése.

Mozgó alak, járművek megfigyelése és fotózása rögzített és mozgáskövető kamerával.

Szekvencia

Különböző helyzetekben készült fotók azonos tárgyról. Az egyedi kép és a képsor viszonyai.

Azonos téma öt képben

A nézőpont, a távolság, a részlet szerepe a tárgyak bemutatásánál.

IV. ÉLŐVÉ VARÁZSOLLAK!

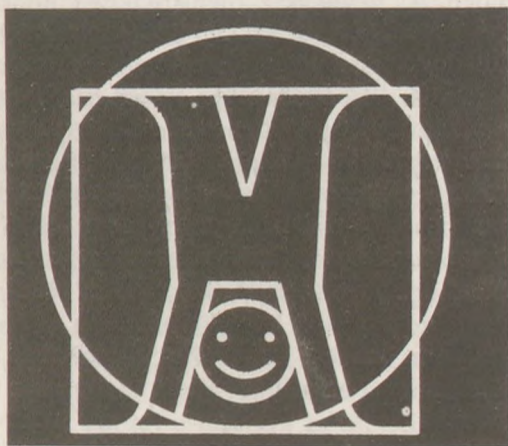
Tárgyak „életrekeltése” rajzolt, ragasztott, festett jelekkel

A vizuális fantázia fejlesztése játékos formában. Tárgy – használat, jel – kép, humor, átalakulás.

Új esztétikai minőség teremtése.

INTEGRATÍV ESZTÉTIKAI NEVELÉS

4. számú modell



Az utópiák sorsa a megvalósulás

Az integratív esztétikai nevelésről sokáig csak elnéző mosollyal volt szokás beszélni. A fiatalos lelkesedés, a zord tanügyi valóságot nem ismerő, ideálokat dédelgető pedagógusi magatartás legfőbb tünete volt, ha egy rajztanár megpróbált társakat keresni tantestületében egy kultúrtörténeti programhoz, vagy egy irodalmár a „történész dolgába kontárkodott”. A zenész zavart mosollyal vitte a vetőt a hóna alatt, hogy „korhű” képekkel fokozza a muzsika hatását, és esze ágában sem volt a rajzozhoz fordulni, aki – amellett, hogy sosem ér rá, mert mindig barakcsol valamit – valószínűleg ragaszkodna ahhoz, hogy az énekórán a képek „színvilágáról” és „kompozíciós szerkezetéről” is szó essék. Erre pedig nincs idő – mint ahogy mindig az időt: az egyes művészeti ágakat dédelgető, másokat sorvadni hagyó – tehát integráltan taníthatatlan korokat hozták fel ellenérvül annak, aki úgy vélte: kár, hogy a történelem-, a földrajz- és a technikaórán szerzett háttér ismeretek sosem találkoznak az ének-zene, a rajz- és az irodalomórán kínált művészeti élményekkel. Mozaikszerű tudás, és ami ennél sokkal rosszabb: *széteső világgép* alakult ki az átjárhatatlan tantárgyakra bontott műveltségi anyag tanítása során, s mivel a kapcsolatok megteremtésére csak a tantervek bevezető, „költői” részei utaltak, ez „cél” és „feladat” maradt, nem pedig tananyag és követelmény. Korábban, e könyv bevezetőjében már szóltunk az integratív gondolat hazai megtestesüléseiről, a kísérleti programokról, amelyekből sohasem lett közkézen forgó tankönyv vagy szabadon felhasználható szakanyag. A nyolcvanas évek elejére már a vitákba is belefáradtunk – az integráció elve az utópiák közé sorolódott.

Külföldön eközben újra divatba jött ez az el sosem feledett rendező elv (*Kárpáti, 1987*), és szépen lassan bevett gyakorlattá vált. Ma már kevés olyan rajztanár van, aki magányosan próbálna művészettörténetet tanítani, mondjuk a barokkba merülve, miközben kollégái még a középkornál vagy már a 20. századnál tartanak. Sok-sok egyeztetéssel komplex, koncentrált vagy integrált programok: egy témát körbejáró, az egész osztályt mozgósító feladatsorok (projectek), több tantárgyban közösen kiadott kutatási témák, nagyszabású iskolai ünnepélybe torkolló „összművészeti bemutatók” születnek. Vannak tantárgyak, melyek a „rajz” tantárgycsoportba tartoznak, de tantervük első mondataiban szerepel: integrált, sokféle területet felölelő diszciplínák. 1989-ben, mihelyt az iskolarendszerben megjelenhettek a piacon a magán-, az alapítványi és a felekezeti iskolák, az integratív szemléletmód szinte egyik napról a másikra az esztétikai nevelés egyik uralkodó tendenciája lett.

A „vezér tantárgy”, amely körébe vonja a többieket, gyakran az irodalom (Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Bp.), de lehet a történelem is (Bolyai János Gimnázium, Salgótarján), egy új társadalomismereti tárgy és az esztétika (1. sz. Kísérleti Általános Iskola, Szentlőrinc) vagy mind a három (Zsolnai József iskola-kísérlete, Törökbálint). Két művészeti ág egymást gazdagító kapcsolatára példa Apagyai Mária és Lantos Ferenc több évtizedes hagyományokkal rendelkező zenei-

képzőművészeti programja, amely a pécsi Általános Művelődési Központban művészeti szakiskola programjává bővült. Egyes iskolamodellekben a képzés minden elemében, az iskolai élet egészében eleve benne rejlik a „poliesztétikai” gondolat (Winkler Márta Kísérleti Általános Iskolája, Budapest, Menyecske utca; a Waldorf Óvoda és Általános Iskola, Solymár), másutt egy módszer adaptációja teremtett erre lehetőséget (Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskola, Kecskemét).

A Leonardo Program 4. modellje az óvoda-iskola átmenetet teremt meg olyan, integratív esztétikai nevelési programmal, amely a hagyományörzés eszmévilágán és a kisgyermek természetes „összeművészeti” gyakorlatán alapul. 3 és 9 éves kor között még nincsenek éles határok a mondott és dalolt vers, az elbeszél, eljátszott és lerajzolt történet között. Az alkotás és fogadás formái egymást erősítik, az egyik előhívja, igényli a másikat. Az esztétikai nevelés legfontosabb feladata a gondozás – a nyitott és érzékeny kisgyerek felnevelése sokoldalú és elégedett alkotóvá, kíváncsi és határozott befogadóvá. Ahogyan a gyermekrajzra rácsodálkozunk, s művészetnek nevezzük, úgy kell csodálnunk a gyerekek természetes szintetizáló képességét, a könnyed ugrásokat a kifejezési formák és művészeti ágak, indulatok és hangulatok, korok, népek és stílusok között.

Esztergomban két színhelyen zajlik az integratív program: a József Attila Általános Iskola alsó tagozatán, ahol a gyerekek lehetőséget kapnak arra, hogy továbbra is egységben éljék át a művészeteket, s a Vitéz János Tanfőképző Főiskolán, ahol a tanfőjelölteket készítik fel arra, hogy képesek legyenek a gyerekek partnerei lenni ebben az élményben. A most következő verset, amely hosszas magyarázatoknál meggyőzőbben közvetíti a *gyermek vizuális alkotófolyamatának alapvetően komplex, az élet és a művészet számos területét át meg átjáró természetét*, egy harmadikos kislány választotta a közös munka mottójául. Ő is mondta el, a tartalomhoz illő komolysággal, a tanév és az iskolakíséret zárásakor.

JACQUES PRÉVERT

Hogyan fessünk madarat?

Fessünk először egy kalitkát,
az ajtaját szélesre tárva,
s fessünk aztán
valami kedveset,
valami egyszerűt,
valami szépét,
valamit, ami hasznos
a kismadár szemének,
s támasszuk aztán egy fának a vásznat
egy kertben,
egy erdőben
vagy egy rengetegben,
s rejtőzzünk a fa mögé semmit se szólva,
sőt mozdulatlan.
Néha gyorsan odajön egy madár,

de olykor hosszú évek is elmúlnak,
míg elhatározza magát, hogy leszáll.
Ne veszítsük el a türelmünk,
várjunk, merengjünk.
Várjunk, ha kell, éveken át,
száz év nem a világ,
hogy gyorsan vagy lassan jön-e meg a madár,
nincs semmi összefüggésben vele,
hogy lesz-e a képnek majd sikere.
Amikor megjön a madár,
– ha megjön a madár –
mélységes csendben legyünk,
várjuk meg, amíg a kalitkába belép
s bent van, ha már besétált egyszer,
zárjuk be ajtaját gyorsan az ecsettel.
Aztán
tüntessünk el minden rácsot vigyázva,
nehogy egy csöpp is hulljon a madárra.
Fessünk aztán egy tündéri szép fát,
s a legszebb ágat
válasszuk a madárnak.
Fessük meg a zöld lombokat, a borzoló szelet,
a napban táncoló porszemeket,
a fű bogarainak zsviváját a nyári melegben,
s várjuk meg, amíg a madár dalolni kezd önfeledten.
Ha nem dalolna a madár,
rossz jel volna, azt mutatná meg – óóó –,
hogy a kép rossz, csapnivaló.
De jó jel az, ha a csőre dalra rebben.
Akkor egy tollat a gyerek
a madár szárnyából gondosan kitephet,
s aláírhatja vele boldogan
a képet!

Végh György fordítása

Integratív esztétikai modell és tanítóképzés

Napjaink tanítójának tudományosan megalapozott gyermekismerettel kell rendelkeznie, és biztos kézzel kell válogatnia a rendelkezésére álló ismeretforrások, tananyag- és tantervi ajánlatok között. Oktatási és nevelési funkciói nem különíthetők el, s egyre nagyobb felelősséget kell vállalnia (gyakran a család helyett) a reá bízott kisgyermek szocializációs és perszonalizációs folyamatának irányításáért.

Az utóbbi időben egyre nyilvánvalóbbá vált az a felismerés, miszerint az 1–3. osztály elsődleges funkciója a készségek és szokások kialakítása és fejlesztése. Valamennyi tananyag-korszerűsítési törekvés egybehangzó konzekvenciája az, hogy a kisiskolások fejlesztésének komplex módon kell történnie; a tantárgyak szerinti tagolódás nem tölthet be olyan didaktikai funkciókat, mint a nagyobb gyerekeknél: elsősorban az ismeretszerzés szempontjából alapvető készségek, jártasságok, szokások kialakítása a cél. Ez a felismerés készítette arra a Vitéz János Tanítóképző Főiskola esztétikai nevelésben érintett tanszékeit (magyar nyelv és irodalom, vizuális nevelés, ének-zene, testnevelés), hogy egy – az erre vállalkozó oktatókból álló – kutatócsoportot alakítson az integratív esztétikai nevelés alternatív programjának kidolgozására az 1–3. osztály számára, és azt egy általános iskolával együttműködve ki is próbálja, valamint arra, hogy a kísérleti program vezérlésére alkalmas tanítók képzésének speciális modelljét kialakítsa. Az általános iskolai program az esztergomi József Attila Általános Iskola iskolaotthonos első osztályában indult.

Az integrált pedagógiai program két – egymással is kapcsolatban álló – előzményre támaszkodik.

Az egyik Decroly Ovide (1871–1932) *érdeklődési* központok köré szervezett pedagógiai programja, a másik a reformpedagógia egyik irányának, az *élménypedagógiának* az öröksége.

Tekintettel arra, hogy a jelenlegi tantervi konstrukció megváltoztatására nem kaptunk felhatalmazást, a kísérlet során az adott tantervi követelmények teljesítését garantálnunk kell. Ugyanakkor természetesen éppen azt akarjuk bebizonyítani, hogy:

1. A tantervi követelményszintek teljesítése az általunk kialakított program keretében nemcsak biztosítható, de sokkal gyorsabban és maradandóbban érvényesíthető.
2. A kísérleti program által teremtett pedagógiai légkör a képességfejlesztés terén a jelenlegi iskolai gyakorlatnál sokkal jobban hasznosítja a családban és a gyermekközösségekben felhalmozott ismeret- és tapasztalatrendszerét.
3. A program feloldja az óvoda-iskola átmenetéből fakadó traumákat, és a gyermekek zökkenőmentesen működtetik tovább az óvodában kialakult szokás- és önszervezési rendszerüket.

4. A szabad asszociációs mezők megnyitása révén a gyermekek egymástól is rengeteget tanulnak, és kreativitásuk mind mennyiségben, mind minőségben kiterjed.
5. Az élményen átszűrte ismeretközvetítés révén a gyermekek ismeretbefogadó kapacitása úgy növelhető, hogy az számukra érzékelhető megterhelést nem jelent, ugyanakkor a jelenlegi tantervi anyagot messze meghaladó többletismerettel ruházhatók fel.

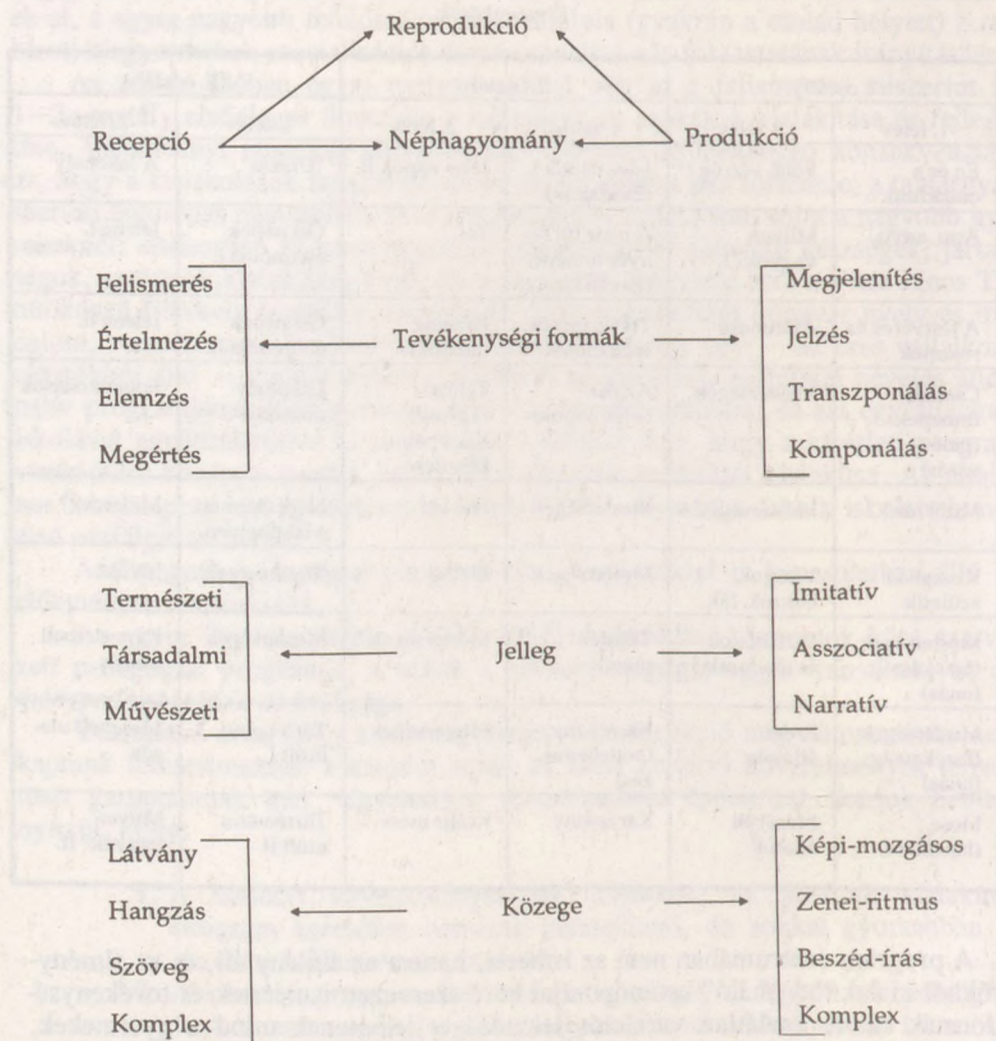
Élménykörök

I. osztály		II. osztály		III. osztály	
1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
Én és a családjunk	Föld, víz, ég	Jeles napok I. (Évszakok)	Jeles napok II.	"Utazás"	A lakóhely
Apu, anyu	Milyen vagyok? I.	A nyár (új kenyér ünnepe) (István király)	Tél	Ősi népek életmódja I.	Jelene I.
A testvérek és rokonok	Állatmese	Tréfás mesék, csali mesék	Farsang (állatok)	Ősi népek életmódja II.	Jelene II.
Családi ünnepek (piac—vásár)	Mesterségek	Az ősz (jeles napok)	Téltűző (Tavaszi) Kiszabábu készítése	Lakóhely mondája	Foglalkozások
Mitől félek?	Mesterségek	Mesterségek	Húsvét	Népi életmód a lakóhelyen	Mi leszek?
Kistestvér születik	Virágok, bokrok, fák	Mesterségek	Életfa	Mesterségek	Jövője
Mesterségek (fazekasság, fonás)	Vízi állatok és madarak	Tündérmesék	Mesterségek	Mesterségek	Képzletbeli utazás
Mesterségek (fazekasság, fonás)	Erdei állatok	Karácsony (betlehemezés)	Mesterségek	Történelmi múlt I.	Mesebeli utazás
Mese (láncmese)	Mesebeli állatok	Karácsony	Reális mese	Történelmi múlt II.	Milyen vagyok? II.

A program centrumában nem az ismeret, hanem az élmény áll, és az élménykörökből kialakított „háló” csomópontjai köré szervezett ismeretek és tevékenységi formák szinte korlátlan variációs lehetőséget jelentenek mind a gyermekek, mind a pedagógusok számára.

Mivel a tantervi struktúra „felrobbantására” nem volt lehetőségünk, az általános iskola 1–3. osztályában eredetileg azt terveztük, hogy a hét egy napját jelöljük ki az integratív foglalkozások időkeretével. A tantervkészítés szakaszában viszont arra a felismerésre jutottunk, hogy munkánk hatékonyabb és sikeresebb lesz, ha az integrációs szemlélet az egyes tantárgyak keretében folyó nevelő-

Az integratív esztétikai nevelés struktúrája



oktató munkára is kiterjed, hiszen ez teremti meg a tanftó számára a koordináció, a koncentráció és a komplex megközelítés lehetőségeit.

A koncepció lényege tehát az, hogy a tantervi struktúra változatlanul hagyása mellett a tantárgyi rendszer „fölé” rendelünk a gyerekek számára élményszerű integrációs témaköröket, melyek érvényesülése az egyes tantárgyak autonóm óráin is biztosítandó, és így az integráció alapját képező témakörök lezárásakor az ismeretek és tevékenységi formák a különböző tantárgyak „csatornáiból” futnak össze egy-egy integratív foglalkozás „medrébe”.

Az élménykörök minden nevelő- és gyermekközösség által szabadon alakíthatóak, a programot elvben bármilyen tantervi követelményrendszer és bármilyen tananyag elsajátíttatása érdekében alkalmazni lehet. Minden pedagógus saját gyermekcsoportja, saját iskolája feltételrendszere és saját fantáziája függvényében kialakíthatja a maga egyedi variációját.

Mivel az integratív tevékenységi rendszer és kultúraelsajátítás egyik legtisztabb modellje a néphagyományban lehető fel, mindenképpen indokoltnak látjuk, hogy a program keretében a néphagyomány-ismeret megfelelő súlyt és szerepet kapjon. Nem úgy, mint az utánczás tárgya, hanem mint példaértékű lehetőség.

A Vitéz János Tanftóképző Főiskolán az általános iskolai program kfsérőjeként egy kis hallgatói csoport felkészítést kap a pedagógiai program végrehajtására. Bizonyítani akartuk, hogy az átlagos képességű hallgatók — erre alkalmas program eredményeként — képessé tehetőek az integratív pedagógiai munkára.

Az integratív esztétikai program a gyakorlatban

Esztétikai nevelés az óvodában

A kísérleti program elindítása előtt meg kellett ismernünk az óvoda esztétikai jellegű tevékenységét. A tájékozódó hospitálások, az óvónőkkel folytatott beszélgetések, az óvodai szülői értekezlet már kialakított bennünk egy képet jövődő elsőseink neveltségi szintjéről.

Az irodalmi, zenei, ábrázoló, bábos foglalkozások egyik oldalról, a mindennapos tevékenységek igényessége más oldalról meggyőzött bennünket arról, hogy zökkenőmentes változtatást csak úgy tudunk elérni, ha az legalább az első osztályban az óvodai programhoz igazítjuk az iskolai életet.

Átmenet az iskolába

A szorongás, az iskolától való félelem feloldására már jóval a tanévkezdés előtt kapcsolatot kerestünk a szülőkkel és jövődő tanítványainkkal. Levelet írtunk nekik, mely tartalmazta tanítóik nevét, ez szólt kíváncsi várakozásunkról. Kértünk ezen kívül családrajzot is, így mire elkezdődött a tanítás, szülők, gyerekek, tanítók jó ismerősként üdvözölték egymást.

Az első hetekben maguktól idézték fel az óvodában tanult mondókákat, játékokat, énekeket. A mese nem maradhatott ki egy napra sem, s nyomában a közös nagyméretű rajzok készítése a „rajzfalon”, vagy bábos megjelenítése elnyomta az óra végét jelző csengő hangját is. Nem tartottunk szigorúan 45 perces foglalkozásokat, mivel egy-egy tevékenységbe a tanulók úgy belemerültek, hogy vétek lett volna azt félbeszakítani.

Az integrált esztétikai nevelés programja

A programhoz az iskolaotthonos szervezeti formát választottuk, mint átmenetet az óvoda és az iskola között. Ez tette lehetővé a merev tanórai keretek szétfejtését és a gyermekhez való igazítását. A kísérlet három éve alatt ezen nem is változtattunk, mivel szülők, gyermek, pedagógusok egyaránt megkedvelték.

E szervezeti forma a színterek változtatását is lehetővé, sőt szükségessé tette: Ezek a következők voltak:

- múzeumi foglalkozások,
- színházlátogatások,
- séták,
- kirándulások,
- szakköri foglalkozások,
- baráti összejövetelek családoknál,
- játszóházi programok.

Természetes, hogy ezek kapcsolódtak az iskolában, illetve az osztályban folyó munkához, de minőségileg és mennyiségileg megváltoztatták azt. Gyermekközpontú, emberibb iskolát terveztünk, mely közel áll a gyermek lelkéhez, érzelmeihez, a tanulás megszerettetésére irányul, s jól érzi magát benne az, akiért mindez létrejött: a gyermek. Törekvésünk szerencsésen találkozott a szülők törekvésével is, akik mindenben támaszaink voltak, hiszen régen vágytak ők is olyan iskolára, ahol öröm a tanulás és vele a tanítás is. Együttműködésük nélkül nehéz lett volna a programot megvalósítani.

Az integrált esztétikai nevelési program kidolgozásához nagy kedvvel láttunk hozzá, mert korábbi törekvéseinket szervezettebb formában folytathattuk. Azt tapasztaltuk, hogy megfelelő pedagógiai irányítással az esztétikum különböző hatásai a személyiséget később képessé teszik esztétikai élmények önálló feldolgozására.

Mivel köztudott, hogy a művészet személyiségformáló ereje nagyobb az esztétikum többi megjelenési formájánál, a legfontosabbnak éreztük az értékes művészi alkotások jelenlétét a tanítási órákon és azokon kívül is, természetesen figyelembe véve a gyermekek életkorát.

Ha nem is volt a programnak kitüntetett integrációs tengelye, a néphagyomány-ismeret mint integrációs alapelv érvényesült a három év során. A népművészet egyszerűsége, eleven színvilága, érzelem- és képzeletgazdagsága rokon a gyermeki látásmóddal. Formanyelvéből kiindulva a ritmus, az arány, a szimmetria fogalmát könnyebb volt nyelvben, zenében, rajzban kialakítani.

Az előkészítés és a betűtanítás időszakában mondókák tanulása, kiszámolók, körjátékok, rajzolás, festés, gyöngyfűzés, agyagozás, gyurmázás, szövés, fonás, bábozás, képzőművészeti alkotások nézegetése volt a legfőbb tevékenységi forma. Az éppen tanult betűfelemekhez mindig játékos nagymozgásokból jutottunk el.

Ahol csak lehetőség volt rá, a tankönyvben szereplő tárgyképek mellett a tanulók megismerkedtek olyan képzőművészeti alkotásokkal, melyek a tanult hang betűalakjával kezdődő szavakat jelentették.

A tanulók minden alkalommal megállapították, hogy ezek a képzőművészeti alkotások sokkal jobban tetszenek nekik, mint a tankönyvben található rajzok, s ez ösztönözte őket arra, hogy már az első osztályban, de különösen a második osztálytól maguk is illusztráljanak szöveget. Mivel az integrált esztétikai nevelési program célkitűzései között a tanterv centrumában nem az ismeret, hanem az élmény áll, *élményköröket* állítottunk össze az 1–3. osztályra, figyelembe véve az élmény iránti természetes vágyat, tiszteletben tartva a személyiséget és az egyén működési szabályait.

Néhány foglalkozás leírása minta arra, hogy így is lehet és érdemes. Minden integrált foglalkozás előtt, de alatta is sokat változott az osztály képe, mindig úgy rendeztük át, hogy ez is tükrözze a helyszínt és az eseményt.

Az integrált tevékenységeket megelőzően foglalkozásokon vettünk részt a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeumban, szakember segítségével. E látogatások motivációs bázist teremtettek, s azok élményanyagából sokszor meríthettünk. A foglalkozásokon a szövés, fonás technikájának eszközeivel ismerkedtek, fonóbeli játékokat tanultak, mesét hallgattak a gyerekek. A látogatásokról diaképek készültek, melyeket munkánk során sokszor felhasználtunk.

Az első osztályban még csak integrált órákat tartottunk, s ezeket kiegészítettük a szabad foglalkozásokkal. Másodikban a munkaformákon annyiban változtattunk, hogy egy-egy témát egy teljes integrált napon jártunk körül. Ezeket a napokat a tanulók *Tesz-vesz napoknak* nevezték el.

Az évfolyamon az integrált tanmenethez nyomtatott taneszközök is készültek: igényes irodalmi alkotásokról, épületekről, szobrokról, munkafolyamatokról készült másolatokat kaptak kézhez a tanulók. A szövegekhez maguk készítették az illusztrációkat. Így a tanév munkáját tükrözte minden tanuló saját kis könyvecskéje, melynek maga készítette a borítótervét is (író, cím, illusztráció).

A szemléltető anyagokat bővítették a tanulók keereső-kutató tevékenységükkel, maguk készítették díszletekkel, otthonról vagy faluról hozott tárgyakkal.

A tehetséges (annak vélt) tanulók az előző évhez képest minőségileg más feladatot is választhattak maguknak. Ilyenek voltak:

- önálló szövegfeldolgozás,
- szövegalkotás szóban, írásban,
- könyvtári kutatómunka,
- címszó, szócikk keresése, beépítése a tanórai munkába,
- könyvajánlás,
- társak segítése.

Nevelésük sokoldalúsága érdekében a képzőművészeti alkotásokon kívül ezen az évfolyamon naponta találkoztak szépirodalmi művekkel, zeneművekkel, egyéb művészeti alkotásokkal.

Gyakran voltunk színházban, hangversenyen, fotókiállításon. Iskolánkban heti egy órában néptáncoktatás folyt, s egy vállalkozó kedvű szülő minden *Tesz-vesz napon* énekes népi gyermekjátékokat tanított a gyerekeknek.

A három év rövid áttekintése

„Az élményt semmi sem pótolja” – írja Kodály. A három év alatt a mi törekvésünk is az volt, hogy az oktatás-nevelés folyamatában olyan élménypedagógia érvényesüljön, amely alkalmassá teszi a tanulókat az esztétikum felismerésére, befogadására, létrehozására és megóvására.

Már az első osztályban kitűnt, hogy a sok játék, rajzolás, festés, éneklés, mozgás külön-külön és ezek együttes átélése is pozitív hatással volt tanulóinkra. Egy-egy integrált foglalkozáson az egyik tevékenységből a másikba való átmenet, vagy – ha kedve volt hozzá – a visszatérés a kiindulóponttra, lehetővé tette, hogy a tanuló is ráébredjen, mi az, amiben más, mint a többi, s e másságot hogyan tudja a közösség szolgálatába állítani. Így vált örömforrássá a munka, s a sikerélmény senkinél nem maradt el.

Jeles napokhoz, egyes ünnepekörökhöz kapcsolódó népszokásokat, hagyományokat a megismerésen túl át is éltek, s a készülődésben ki-ki megmutathatta egyéni oldalát. Főleg a népi tárgykultúra alapvető tevékenységi formái – a technikák megismerése, a rácsodálkozás a régi életformára, annak szépségére – nyújtottak maradandó élményt tanulóknak, tanítóknak egyaránt. A játék, a munka, a

tanulás sajátos relációja tette lehetővé a képességek és a személyiség sokoldalú fejlesztését. Sem tanórákon, sem szabadidőben nem volt „üresjárat”. Irodalmi, színházi élményeik hatására képesek lettek meseírássra, versfaragásra. Színházi élményeik után reprodukálták vagy ügyesen átalakították a darabot.

Az ezekhez szükséges kellékek elkészítése olyan kreativitásra vall, mely ennél a korosztálynál ilyen szinten szokatlan. Szinte állandóan rajzoltak. A vers vagy próza gyakorlatiságát tudták bővíteni a vizuális nyelv lehetőségeivel. A legjobban azokat a nagy „utazásokat” szerették, amelyekre a képzelet szárnyán repültek. Szívesen időztek a mesék csodálatos világában. De kitaláltak, eljátszottak olyan meséket is, melyekben felvillantak az iskolához, a családhoz kapcsolódó átélt események, s a szereplők közt ők maguk is ott voltak.

Talán a hároméves program szintézisét jelentette, mikor Saint-Exupéry *A kis herceg* című meséjét olvasva e csodálatos világban akartak maradni, mely szépségével, emberségével már csak az ő gyermeki képzeletükben van néha jelen.

Felelevenítették a kis herceg találkozásait a rókával, a kígyóval, a rózsával. A produkció teljesen önálló volt, sőt, meglepetés. Ajándéknak szánták a nevelőknek, s az egész iskola közösségének. Jelmezeik, jelzéseik ötletessége, a szereplők kiválasztása olyan szintű esztétikai érzékre vall, amely igazolja azt a feltevést, hogy az esztétikai nevelés integrálódása kialakítja az egyén vonzódását az értékes iránt, s elutasítja a durvaságot, a csúfságot, az érzéktelenséget.

A kreatív személyiségre jellemző szabadság, a függetlenség, az önállóság igénye. Ezért hagytuk őket saját elképzeléseikre támaszkodva tevékenykedni. Éreztettük velük, hogy ők meg mi olyan kapcsolatban vagyunk, ami fontos mindkét fél számára. Ebben a kapcsolatban mindkét fél – tanító és tanuló – azzá válhat, amire képes, de csak akkor, ha a kölcsönös tisztelet és szeretet érzése motíválja. Így mindkét fél nyertes lehet.

E kis közösség sokoldalúságát bizonyítja az a videofelvétel is, melynek címe *Ballada gyermekhangra*, s melyben az osztály új oldaláról mutatkozik be.

Arany János *Mátyás anyja* című balladáját dramatizálták. A helyszín gótikus hátterétől kezdve a királyi pecsétig mindent maguk készítették. A gondolattal tovább foglalkozva Mátyás nevében levelet írtak Szilágyi Örszébetnek. A levél stílusa, hangneme, formája híven tükrözi a kort, amelybe beleélték magukat. Néhány tanuló balladai tömörségű verset írt válaszként. A vizuális nyelv szerelmesei e sajátos formanyelven gondolták tovább a cselekményt.

Ebben a műhelymunkában, ahol a tanító vállalta a koordinátori szerepet, s vállalta azt, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a szigorú, megszokott didaktikai lépéseket felrúgva a tanulókat partnerré kezelje és bevonja a munka menetébe, a tanuló úgy érezte, hogy érte van az iskola.

Ilyen feltételek és lehetőségek mellett fejlődött a kisiskolások:

- kommunikációs képessége,
- vers- és szövegfeldolgozó képessége,
- vers- és szövegalkotásának képessége,
- verbális és vizuális értékek befogadásának, létrehozásának képessége,
- önálló ismeretszerzési képessége,
- együttműködési képessége társakkal, pedagógussal,

- metakommunikációs képességei,
- beleélés képessége (változatos kommunikációs helyzetek),
- esztétikus környezet létrehozásának, megőrzésének képessége,
- zenei hallás, transzformálás képessége,
- forma és funkció felismerésének képessége,
- alkotó képzelete.

E hosszú pedagógiai folyamat során vált a csendes, szótlán, magányos Norbert aktív közösségi lényé, aki segítőkész, jó pajtás és hűséges barát. Rá mindig lehet számítani. Ő az, aki a „miből?” „mit lehetne?”, „hogyan?” kérdésekre azonnal megtalálja a választ. Először vizuális oldalról közelíti a problémát, majd verset ír, hasonlatokkal és költői képekkel „dűszített” szöveget alkot. Pedig első osztályban betűzve, akadozva olvasott, frása reszketeg volt, színei sötétek, és csak firkái voltak a rajzlapon. Ma a képzőművészeti alkotások állnak legközelebb a szívéhez.

Anett, aki balkezes, s a középmezőnyhöz tartozik, szépen ír és olvas, imád rajzolni, ízlése kifinomult, pillanatok alatt képes a közös játékban dűszletté változni (kút, fa, virág, vulkán stb.), mert ő így tudja ebben a nagy, közös tevékenységben hasznossá tenni magát.

Vagy Ági, aki kiemelkedően jó képességű, s az első osztályban már képes mesevariációkra, harmadik osztályban önálló mesét ír, vásári hangulatú verset varag, bábjeleneteket rögtönöz, könyvet készít ajándékol nevelőinek, szüleinek, képregényeket rajzol és verseket „zenésít” meg. Rendkívül jó érzéke van az alkalomhoz illő irodalmi művek (próza, vers) megválasztásához és hű tolmácsolásához (ő a kis herceg és J. Prévert *Hogyan fessünk madarat?* című versének tolmácsolója).

Három példa a 19 közül, de vannak Ágik, Anettek, Norbertek sokan ebben a csoportban. Ezek az ítéletek természetesen nem nélkülözik a szubjektív érzelmeket, hiszen naponta együtt voltunk, s előttünk alakult, formálódott e kis csapat. A tárgyilagos értékeléshez a tesztek fognak hű képet adni.

A program hatékonysága

A tananyag struktúrájának, a munkaformáknak, a színtereknek a megváltoztatásával, a tanító-tanuló viszonyban minőségileg más szerep felvállalásával sikerült három év alatt a kisiskolásokkal megszerettetni a tanulást, az iskolát, egymást, s ha más nem is történt volna, ez a tény akkor is nagyszerű.

E kis közösség az évek során nagy családdá alakult. Boldogan vannak együtt iskolában és azon kívül is. Szeretik és elfogadják egymást. Jó a közérzetük, elégedettek, nyugodtak. Érzik, hogy mások szeretik őket, s ez biztonságérzettel párosul. Segítőkészek, udvariasak egymással és a kívülállókkal. Vannak ötleteik, ezek megvalósításában nem teher számukra a kölcsönös függés. Az előttük álló problémákat megpróbálják önállóan megoldani. Gyakran hártják el a nevelői segítséget. Űresjárat nálunk soha nem volt, unatkozó gyereket nem lehetett látni. Szeretnek és tudnak is tanulni. Könnyen veszik az akadályokat, maguknak állítanak fel egyre magasabb mércét. Ebben az oldott légkörben, a merev tanári keretek

szétfeszítésével és alkalmazkodva a tanulók igényeihez, fáradtságuk a minimálisra csökkenthető. A 16ⁿ-kor véget érő napot ők mindig igyekeztek meghosszabbítani, nagyon szerettek az iskolában lenni. Legnagyobb örömeikre és megelégedésükre a szülők is ezt tapasztalták. Az „iskolást” otthon folytatták a kisebb testvérrel vagy a család többi tagjával. Andrea öt éves testvérét megtanította gyönyörűen olvasni. A pozitív érzelmek túlsúlya, tisztasága, sallangmentessége jellemző rájuk. Anyagyermekek kapcsolatát sokféleképpen lehet kifejezni. Ahogy ők oldották meg ezt Anyák napjára (1991) készülve, az a belülről jövő integrációnak olyan tettenérése, mely eddigi tevékenységünk koronájának tekinthető. A nagy készülődés zenehallgatással, irodalmi művek olvasásával, képzőművészeti alkotások nézegetésével kezdődött. A várakozás hangulatában készültek azok a kis levélkék, versikék az édesanyáknak, melyek felvillantottak titkolt vágyakat, régi emlékeket, s megannyi kedves gondolatot.

Andrea verses levélben fogadta el először ezen a napon anyjának „azt a nénit” (így nevezte), aki halott édesanyja helyébe lépett egy évvel korábban. Norbert, aki hiába várta az anyut, olyan tapintatosan közölte vele hiányát, hogy az a legzordabb szívű szülő is elhozta volna. Sok vallomás, kérés, visszaemlékezés között nincs két egyforma. Érzelmet ilyen őszintén és egyszerűen csak az képes kifejezni, aki az esztétikai nevelés széles skáláját végigjárta, s legalább egyszer „találkozott” a kis herceggel.

Ebben az életkorban a gyermek már többet tud, mint azt mi felnőttek hisszük róla. Éppen ezért érdeklődését nem felébreszteni kell, hanem ébren tartani. Hagyjuk őt működni és tartsuk tiszteletben egyéni „működési szabályait”. A fentiek fenntartásával, a teljesítményorientáltság csökkentésével, a kudarcélmény redukálásával és feloldásával mindenkinél felszínre hozható az, amire képes.

Jelzés értékűek azok a tevékenységek is, melyek az integratív esztétikai nevelés folyamatában a tanulókat eljuttatták arra a szintre, hogy képesek legyenek szabadidejüket kulturáltan felhasználni, bevonva családjukat is, mintát adva arra, hogy az iskola nevelőhatása falain kívülre is kisugárzik. Az is igaz, hogy ebben a folyamatban három nevelési tényezőnek kell együttműködni és egymásra hatni: a szülőnek, a tanfőnek, az igazgatónak. A szülők szerepe ebben a programban egyértelmű. Az iskola igazgatójának bevonása megnövelheti a tanfő döntési szabadságát, egyúttal általa olyan információs forráshoz juthat, melynek segítségével egy-egy kis közösség megtalálja helyét az iskola egészén belül.

FÜGGELÉK

Néhány minta a *Tesz-vesz napok* foglalkozásairól

2. Osztály:

Témakör: *Jeles napok I.*

Téma: *Agyagművesség – mesterségek.*

A téma feldolgozása: *Integrált napon.*

Előkészítés: *Látogatás az esztergomi Vármúzeumban.*

Beszélgetés a látottakról.

Könyvtári kutatómunka:

- anyag (tulajdonsága),
- fazekasság,
- kemence,
- korong.

A magyar kerámia születése. Agyagfigurák készítése, díszítésük ágakkal, levelekkel, tollal, kukoricaszemmel. Kiss Benedek: *Korong Matyi álma* című meséjének megismertetése. Próbálkozás önálló mesealkotásra. Aki bábfejeket készít agyagból, bábozik is velük. Kovács Margit vallomása az agyagról. Kovács Margit kerámiáinak nézegetése. Játék: „hukkozás” (agyagjáték). A játékkészítés menetének lejegyzése. Osztálykiállítás rendezése az elkészült munkákból.

Témakör: *Jeles napok II.*

Téma: *Tündérmesék.*

A téma feldolgozása: *Integrált napon.*

Előzetes feladat: Gyűjtőmunka (mesék).

A mesemondás helyszínei:

- fonó,
- családi kör,
- présházak,
- udvar,
- fészker.

képek bemutatása

A mesemondás alkalmai:

- kukoricafosztás,
- tollfosztás,
- szövés-fonás,
- dohányfűzés
- kosárfonás,
- hosszú téli esték

képek bemutatása

A tündérmesék világa és a falusi élet (ismertetés). Mesék bemutatása, szereplőinek csoportosítása. Meseillusztrációk készítése. Verses mese, Weöres Sándor: *A tündér*. Zenehallgatás, Halász Jutka: *Bóbita*. Milyen lehet Tündérország?

Közös rajzkészítés a rajzfalon. Kovács Margit: *A jó és a rossz tündér* (elemzés). Sorozatjel tervezése elképzelt Tündérmesék sorozathoz (lásd: poszterek).

Az előző (második) év folytatásaként – kevés változtatással – a harmadik osztályban is heti 1-1 integrált nap volt.

Ezen az évfolyamon az előzőkhez képest több az elsajátítandó tananyag, az idegen nyelv is belépett, ezért a szerdai *Tesz-vesz napok* (integrált nap) szerkezete is módosult. Mivel a kísérleti program egyik fő célkitűzése az egyes tanulók személyiségének fejlesztése, s ez megegyezik az osztályfőnöki tanterv céljával is, ahol csak lehetett, kapcsoltuk az integrált tananyagot az említett órák feladatainak témaköreibe (lásd: tanmenet).

Az előző évekhez képest változást jelenített az is, hogy az osztály heti 1 órában színjátszó szakkörre járt, heti 2 órában (a *Tesz-vesz napokon*) uszodai foglalkozásokon vett részt. Figyelembe véve a tanulók kezdeményezését is – mely versszeretetükből fakadt –, a II. félévtől minden szerdán versmondás is volt az osztályban tanító nevelők aktív részvételével, ahol ki-ki bemutatta kedvenc versét, szövegét, amit a hét többi napján olvasott, tanult, vagy éppen ajánlott társainak.

A törzsanyagot a korábbi évekhez kapcsolódva dolgoztuk fel.

A hálótervből – mely az 1–3. év élményköreit tartalmazza – kitűnik, hogy vannak olyan témakörök, melyek az indulásnál is megjelentek, s most, a 3. évben koncentrikusan bővülve újra jelen vannak. A témák újbóli feldolgozása jó alkalmat adott az ismeretek mennyiségbeli és minőségi bővítésére, ami a program fejlesztő hatásából is következik.

Folytatódott a *Tesz-vesz* könyvek készítése is. Egy-egy témához nyomtatott taneszközök készültek a tanulók közreműködésével, hiszen az illusztrációkat ők maguk rajzolták a szöveghez, híven a korábbi évek kialakult jó szokásához. Ötleitek ezer színnel „borították fel” és tették változatosá az általunk tervezett integrált napokat, de végül is ennek merész vállalásával biztosítottuk az iskolába járás, a tanulás, az önművelés, a bátor kezdeményezés megmaradását a 3. év végéig. Azok a tantárgyi integrációk, amelyek az évek során a tanítás-tanulás folyamatát kísérték, a 3. évfolyamra már olyan szintre emelkedtek a tanulók tudatában is, hogy értékes „hozott” anyaggal bővítették ők maguk a kapcsolódási pontok számát.

Olvasmányélményüket gyakran dramatikus játékká alakított tevékenység követte, mozgásos, vizuális, vokális élményekkel.

Sajátos hangulatot adott ebben a tanévben a tanítási órák bevezetése. Minden nap az általuk szerkesztett *kis műsorral* kezdődött, mely soha nem volt öncélú, mindig ötletesen kapcsolódott a tanórához és a nevelőhöz. E kedves figyelmesség meghatározta az órák hangulatát, s az egyre bővülő ötletek tárházát villantotta fel.

Az 1990/91-es tanévben a tanulók sok segítséget nyújtottak a szemléltetőanyagok elkészítésében. Előzetes megbeszélés alapján rajzos vázlatot készítettek, díszleteket, jelmezeket terveztek. Szép kivitelű, iniciáléval díszített okleveleket kapott mindenki, aki valamivel megnyerte tetszésüket. Készültek oklevelek nevelőknek szép versmondásért, énekért, tanítási órákért, szakács néniknek a finom ebédért stb.

Az iskolán belül színterek változatossá tételéhez hozzájárultak azok a kulturális rendezvények, melyek színesítették a tanulók életét az iskolában.

3. osztály

Témakör: „Utazás.”

Téma: *Napi életmód a lakóhelyen.*

A téma feldolgozása: *Integrált napon.* A foglalkozás előzménye: előzetes kutatás. A tanulók fonóvá „alakítják” az osztályt. A lányok szőnek, fonnak, közben dalolnak. A fiúk e munkát lopva nézik, s egy versikével belopakodnak. Ők is fonnak, szőnek. Közben valaki elkezd mesélni. Figyelik a többiek, de a munka folyik. Mások népi tréfát mondanak. Megint mások találós kérdésekkel szórakoztatják egymást.

A fonóba gyermekek érkeznek. Kiszaladnak az udvarra, pitypangot gyűjteni. Abból fonnak koszorút. Az elkészült koszorúval játszanak: *Koszorú, koszorú, mért vagy ilyen szomorú...* című játékot. Játsszani még van kedvük, de játékok nincs, így cipőjükkel játszanak: A cipődet gyere ide, tedd elém... Néhányan (fiúk, lányok) a jelenlévők szórakoztatására tréfás jelenetet adnak elő. A munka végeztével kiállítják az elkészült munkadarabokat.

3. osztály

Témakör: *A lakóhely múltja.*

Téma: *Történelmi múlt.*

Szereplők: III. Béla, felesége, Capet Margit, Anonymus, kézművesek, Peire Vidal: trubadur, jokulátorok.

Helyszín: *Esztergom – királyi palota, Párizs.*

Idő: 12. sz. (1172–1196).

A téma feldolgozása *Integrált napon.*

A foglalkozás mozzanatai:

A tanulók középkori épületeket, szobrokat, kódexeket nézegetnek. A *Gesta Hungarorum* első oldalát nézegetve Anonymust emlegetik. A „mester” megelevenedik. A tanulók kérik, meséljen nekik, milyen volt az élet Esztergomban III. Béla idejében, aki elviszi őket a századok szárnyán a király esztergomi palotájába. Ott találkoznak a királyi párral (éppen a kápolnából jönnek). Bemutatkoznak: kézműves mesterek (kőfaragók, fazekasok, ötvösök, kódexírók). A királyi pár Párizsba küldi őket, hogy tanuljanak ott élő mesterektől. Visszajönnek, munkához látnak, a fazekas- az ötvös-, a kőfaragó- és a másológyműhelyben. Az elkészült munkákat a királyi pár elé viszik. Megnyeri tetszésüket. Ezt megünneplik a palotában (táncolnak, énekelnek). Egyszer csak vendég érkezik: Peire Vidal, a trubadur. Dalaival szórakoztatja a vár népét. Majd a középkori jokulátorok tréfás verseket mondanak a királyi pár szórakoztatására. A mesterek elkészült munkáiból kiállítást rendeznek.

BALOGH ATTILA

A kísérleti osztály az iskola mindennapi életében

Az integratív esztétikai nevelési kísérlet színhelye az esztergomi József Attila Általános Iskola volt, amelynek igazgatója vagyok. Ez az iskola – bár most volt 125 éves – jelenlegi új épületébe hat éve költözött. A tervező a majdani használatba vevőkkel többszöri előzetes konzultációt folytatott, ami a végleges megoldást és a kivitelezést szerencsésen, bár nem mindenben a kívánalmaknak megfelelően befolyásolta.

A tervezés előtt csak hozzávetőlegesen lehetett megállapítani a várható tanulólétszámot, aminek következtében a használatbavétel után – mivel a vártnál magasabbra szökkent az iskola létszáma – több olyan helyiséget kellett igénybe vennünk, aminek a funkciója eredetileg más volt. Az iskolára ezért a túlszűfolt-ság, és ezzel összefüggésben időnként némi zaklatottság jellemző.

Az intézmény tárgyi felszereltsége az átlagosnál jobb. Az információtároló és ismerethordó-közvetítő eszközök széles választékával rendelkezünk, amelyek mennyiségileg is megfelelő mértékben állnak a pedagógusok rendelkezésére. Az iskola belső terei ingergazdagok, ugyanakkor ízlésformáló harmóniát, összképet nyújtanak, ez mind az alkalmi látogatók, mind a rendszeresen idejáró tanulók tetszését kiváltja. Ehhez tartozik még egy olyan elem, amely az iskolánk által vállalt kulturális szolgáltatás szférájába tartozik és az iskola hatását növeli, szélesíti. Mégpedig az alkalmi kiállítások és a felnőtt lakosság számára rendezett irodalmi-zenés műsorosetek.

Iskolánk tehát első látásra kedvező benyomást kelt, érződik a belső tér kialakításán is, hogy itt sokszínű, változatos élet zajlik, és a gyermekek számára nem életidegen az a hely, ahol élnek, dolgoznak.

Lássuk ezek után, mi jellemző az emberi kapcsolatokra, az irányítás stílusára és ami a legfőbb, a pedagógusok és a tanulók viszonyára.

Iskolánk – ahol még egyelőre belső viták folynak a pedagógus iskolán belüli pozíciójának értelmezéséről – döntő lépést tett abba az irányba, hogy a tanulókkal szemben nem kíván élni az ún. direkt eljárások további alkalmazásával, az eddiginél több teret enged a gyermeki személyiségből fakadó egyedi kezdeményezéseknek és az alkotókedv kibontakozásának.

Erre az intézményre leginkább az jellemző, hogy küzd önmagával, és saját belső forrongása, vívódása teremti meg azt az állapotot amiben él, amiben éppen úgy tetten érhető az öröm, a lelkesültség, a neveléshez nélkülözhetetlen optimizmus és az újra való törekvés, mint a felelősség elhárítása, az enerváltság, a sok korábbi reform eredménytelenségéből táplálkozó kiábrándultság, és az emberi kapcsolatokban – hogy csak egyet említsek – az a helytelen felfogás, miszerint nem helyes az, ha egyik ember a másiktól bármiben is különbözik.

Ebben a sokszínű közösségben, ebben az irányt változtatni szándékozó iskolában született meg mégis az a szándék, amely a kísérletben ölt testet, tulajdonképpen azt is mondhatnám, függetlenül attól, hogy tartalmilag mit takar. Ezt

annál is inkább szeretném kihangsúlyozni, mert célkitűzéseiben, kimenetében és értékelésében én az egész kísérletet nem az oktatás szempontjából, hanem a gyermekek nevelése, neveltsége szempontjából tekintem rendkívül fontosnak.

Íme néhány, a kísérletezés közben szerzett *pedagógiai tapasztalat*, amely az integratív program eredményességét igazolja:

- Az *élménynyújtás* és az abban való részvétel döntően befolyásolta a gyerekek cselekvéseit, érzelmi életük fejlesztését, az alkotásra való ösztönzést, egyáltalán az állandó motivációt. Mintegy folyamatos energiaforrást jelentett, amiből kiindultak és ahova, ha szükségét érezték, visszavisszatértek. Élmények születésének lehettünk tanúi a legkülönbözőbb szituációkban a családtól kezdve az osztályteremben folyó cselekvésig, a mesék átélt meghallgatásától kezdve a képzőművészeti alkotásokkal vagy a népi mesterségekkel és termékeikkel való megismerkedésen keresztül a mindent átható közösségi játékokig.
- A *gyermeki önkifejezés* fantasztikusan magas színvonalát érték el a tanulók a rajzi ábrázolásokban és más médiumokban is.
- Gyermeki világlátásuk ragyogóan jelent meg azokban a mozgásetűdőkben, pantomímekben vagy kisebb-nagyobb, önmaguk által koreografált és megszövegezett jelentekben, amelyeket egymásnak, a tanító néniknek vagy szüleiknek mutattak be.
- Nem kezeltük mereven a tanórai kereteket, hogy a tanulók alkotói kezdeményezése ne szenvedjen csorbát, és egy folyamatot, amibe belekezdtek, nem kellett oktalanul félbeszakítani. Ehhez nagyon jó formának bizonyult az iskolaotthonos oktatás. A tantárgyi korlátokat leginkább a hét kijelölt napján, az ún. *Tesz-vesz napon* lépték át, ez volt az integrált foglalkozások napja.
- A néphagyomány megismerése, az azzal való foglalkozás nem volt idegen a gyermekek számára annak ellenére, hogy városi környezetben élnek. Közösséggé való szerveződésükhöz, úgy érzem, ez is jelentős mértékben hozzájárult.
- A kísérlet kezdettől fogva olyan légkörben zajlott, ami oldotta a feszültséget, az iskolai környezetben szokásos stresszállapotot. A családdal kezdettől fogva kialakított jó kapcsolat, a gyermekek egyéni különbségeinek a pozitív oldalát hangsúlyozó pedagógusi megközelítés minden résztvevőt meglelégedéssel és jó érzéssel töltött el, ami a kötetlen osztálykörnyezetben további erősítést nyert az egyéni képességek kibontása, megmutatása terén. Mindezt figyelembe véve nem is csodálkozhatunk azon, hogy ezek a gyermekek szeretnek iskolába járni.
- Az esztétikai nevelés a mindennapi iskolai tevékenységet tantárgytól függetlenül áthatotta, és nemcsak a tanulók alkotásaiban, hanem az egymásközi kapcsolatokban és a játékban is számottevően jelen volt.
- A tanulói alkotókészség szabad szárnyalását a pedagógusok nemcsak lehetővé tették, de támogatták is. Ez kedvező hatást gyakorolt az ún. *alaptanterv* követelményeinek teljesítésére, az integráció által nem érintett tantárgyi anyagrészek tanítására is.

Némiképp összehasonlítva a kísérletben részt nem vevő osztályok és a kísérleti osztály munkájának különböző vonásait azt mondhatjuk:

- Amíg az óvoda-iskola átmenetének kérdésében a hagyományos osztályokban a tanító a további haladás szempontjából döntőnek tartja, hogy a gyermek maximum egy hónap alatt „levetkőzze” korábbi szokásait és iskolásként másként viszonyuljon a körötte lévő dolgokhoz, eseményekhez, addig a kísérleti osztályban nincs ilyen merev szakaszváltás, és ez további lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek a maguk által elképzelt és kialakított sajátos világot ne cseréljék fel egy felnőttek által elképzelt és meghatározott, tőlük idegen világgal. Ez a megnyújtott „átmenet” lehetőséget teremt a lassabban haladóknak, akik netán éretlenebbek, hogy a sokféle próbálkozás és az otthonos légkör segítségével egy idő múlva utolérjék a többiekét, mialatt lelki sérülés nem éri őket.
- A kísérleti osztály tanítója nem akar a régi értelemben vett „mindentudó” tanító néni lenni, aki ráadásul még a karmester vagy az idomító szerepét is betölti, hanem a háttérben maradván a gyermeki kezdeményezések és rácsodálkozások szervezője, *fejlesztő pedagógus*.
- A vizuális nevelés, ha nem is kapott kitüntetett szerepet a kísérletben, azért a hagyományos osztályokban folyó rajztanítással szemben sokkal hangsúlyosabb volt, hiszen az önkifejezés eszközeként, valamint a világ művészi megismerésének segítőjeként vonult be csaknem valamennyi tárgy programjába.

A gyermekek könyvtári „kutatómunkájuk” kapcsán különböző meséket, elbeszéléseket, verseket hoztak magukkal az osztályba a *Tesz-vesz napokra* vagy más alkalmakra. Eközben néhányan felfedezték S.-Exupéry *A kis herceg*-ét, amelyet elolvasva megjelent lelki szemeik előtt az egész történet, és ők már ösztönözve érezték magukat arra, hogy azt eljuttassák. A játékra először az osztályban, másodsorban a napközis gyerekek előtt került sor. Látva és ismerve mindkét „előadást”, a gyerekek kommunikatív kapcsolatát, én a hároméves tevékenység és a hároméves iskolai nevelés koronájának tartom e kisregény dramatizálását. Úgy érzem, a szereplők átélt játéka, a róka és a kis herceg előadott párbeszéde, az író által megfogalmazott ma már klasszikus szöveg tökéletesen illik arra, amit ezek a gyerekek a kísérlet során elsajátítottak, amiben kilencéves koruk ellenére nagymesterek lettek – mégpedig abban, hogy hogyan kell bánni azzal a tárggyal vagy élőlényel, amivel kapcsolatba kerülünk, hogy el ne veszítsük.

A cselekmény során – mint tudjuk – a róka felajánlkozik a kishercegnek, hogy szelídjese meg, majd kioktatja arról, hogy azt hogyan is kell csinálni. Ha most végiggondolom, hogy ezek a gyerekek, akik jórészt korábban nem ismerték egymást és ezért nyilván némi bizalmatlansággal figyelték egymás dolgait, a harmadik év végére a legnagyobb türelmet, megértést és segítőkézséget tanúsítják egymás iránt, hogy minden megnyilvánulásukból – a szülők véleménye szerint is – az derül ki: úgy szeretik egymást, mint a testvérek, az egész közösség valóban olyan, mint egy család – akkor tulajdonképpen végigjárták azt az utat amelyet a

róka megszeldíftésnek nevez, mi pedig úgy is mondhatjuk, hogy a szeretet varázshatalma. Azok a körülmények, az a megközelítés, ami ebben a kísérletben lehetőséget teremtett erre a pozitív légkörre, ilyen szempontból példaadó és figyelembe veendő, érdemes meghallgatni róla a közvetlen résztvevők tapasztalatait.

A másik példa értékű esemény az egyik kislánynak, Kanizsai Ágnesnek a versválasztásával kapcsolatos. A gyerekek bizonyos alkalmakra, így a pedagógus napra is maguk választotta verseket tanultak meg és mondtak el. Ági J. Prevert *Hogyan fessünk madarat?* című versét mondta el. Ez a vers szimbolikusan a művészi szép megragadásának körülményeit, a megközelíthetetlen és illékony szépség megragadásához kívánatos lelki felkészülést fogalmazza meg. Ahhoz, hogy ennek a versnek a megértéséhez és megfelelő előadásához egy kilencéves gyermek eljusson, feltételeznem kell azokat az előzményeket, amelyek a művészi alkotások befogadásával és értelmezésével kapcsolatban a kísérlet során élményszerűen érték ezt a kislányt. Igen nehéz a szerzett benyomásokról érzelmektől mentesen, teljesen objektíven nyilatkozni. Ezt azonban a különböző egzakt vizsgálati módszerek majd pótolják.

A kísérlet végül is a gyermekek személyiségfejlődésének oldaláról nézve elindított bennük egy folyamatot, kialakított egy sajátos rátekinést a világra, amely nyomatékosan az emberi kultúra értékeire és azok megőrzésére tereli a figyelmüket. Ennek szükségességét és fontosságát azt hiszem nem kell bizonyítani.

A *szülők véleményét* a kísérlet zárásakor kérdőívvel mértük fel. Ebben kitérünk a kezdetekre, arra, hogy a szülők mennyire aggódtak: nem fognak-e csalódni választásukban. A kérdőív fő részében viszont arra kértük őket, hogy próbálják tapasztalataikat leírni vagy összevetni az általunk különböző variációkban megfogalmazott értékelésekkel. Végül pedig írják le további kívánságaikat, igényeiket, fontosnak tartanák-e ennek a nevelési programnak a folytatását.

A begyűjtött vélemények főbb tanulságai a következők:

1. A szülők a kísérlet indulásakor nagyobb részükben bizakodók voltak, egyikük-másikuk korábbi tapasztalatok alapján félt a gyermek megterhelésétől, a követelmények teljesítésében jelentkező nehézségektől. A tanítónő személyéről szerzett információk nagy mértékben befolyásolták a döntést. Általában a szülői elképzelések és a meghirdetett program megfelelt egymásnak. A szülők bíztak abban, hogy gyermekük az átlagosnál többet kap emberileg és az esztétikai nevelés területén.
2. Arra a kérdésre, hogy mikor bizonyosodtak meg döntésük helyességéről, két szülő kivételével mind azt igazolták vissza, hogy már korán, kb. egy hónap elteltével, miután a gyermeknél szorongást vagy félelmet az iskolától egy percig sem tapasztaltak, és nyilvánvalóan meglátszott rajtuk az, hogy érdekli őket, amit csinálnak. A legtöbb szülőt a gyermek lelkesedése, pozitív viszonyulása győzte meg. Egy szülő sem döntött úgy menet közben, hogy más csoportba viszi át gyermekét.

3. A kísérletet valamennyi szülő pozitívan értékelte. Hasznosságát főként a következőkkel támasztotta alá: „A gyermek számára kedvessé vált az, amit csinált.” „A gyermek örömmel jár az iskolába.” A gátoltas gyermek is örömmel beszél napi munkájáról és tanáiról. „Mintha kicserélték volna.” „Emberi kapcsolataiban – főleg az osztályközösségben – nyílt, egymás felé forduló attitűdöt sajátított el.” „Emberi kapcsolatteremtésében nagyon sokat fejlődött.” „Különösen örülök annak, hogy a gyermekeket megismertetik a régi népszokásokkal és hagyományokkal.” „Fogékonyabb lett a szép dolgok iránt.” „Tudott örülni a másik ember örömének, felfedezte társaiban a pozitív tulajdonságokat, megszerette a közös együttes munkát. Megtanulta elfogadni és tisztelni a »máságot«”. „Az iskolában megtanult szeretet, bizalom és együttműködési készség a gyermek családi otthonában is észrevehető.” „Soha nem kérdezte, hogy miért kell már megint iskolába menni, sőt, már a nyári szünet alatt számolta a napokat, várta a tanévkezdést.” Az előbbi idézeteket a szülők saját szavaival megfogalmazott válaszaiból emeltük ki, de ezen túlmenően az általunk előre megfogalmazott értékelő szöveggel is mindannyian egyetértettek.
4. A kísérlet befejezését *sajnálják*, de legalábbis a nevelés hasonló szelvényben történő folytatását kérik, mivel úgy látják, hogy a gyermekek személyiségének fejlődése kárt szenvedne, ha ez nem következne be. Ugyanakkor azt is helyesen látják, hogy a negyedik osztályban meg kell teremteni az átmenetet a felső tagozat másféle módszereihez való alkalmazkodás érdekében.

ALKOTÁS ÉS ELEMZÉS EGYSÉGE A RAJZÓRÁN

5. számú modell



KÁRPÁTI ANDREA

Kép a képben

„Hahn szélesre nyitott szájjal festette meg Marylint: egy üvöltő nő képét. Ez a kiáltás, amely egyre hangosabbnak tűnt ahogy néztem a képet, megérintett, és arra ösztönzött, hogy festői eszközökkel válaszoljak rá.”

„A pontos lemásolás, legalábbis a kísérlet, hogy a képről egy pontos másolatot készítsünk, nagy előnnyel jár: a kép rejtett törésvonalait is felfedezem, miközben éles »mesterember-tekinettel« veszem szemügyre: hogyan csinálhatta? Ez a »mesterember-szemlélet« teljesen más, mint amikor egyszerűen csak nézőként vagyok jelen: immár nem ejt rabul az egész, szándékosan merülök alá a részletekbe. Felkelek, odamegyek, egészen közelről nézem Marilynt. A pillantás, amely megpróbálja felfejteni a kép egymásra rakódott rétegeit. A pillantás, amely a formálódás folyamatára kíváncsi, hogy továbbadhassa ezt a tudást a festő vagy rajzoló keznek. Mert így csak rajzeszközzel a kézben láthat az ember. A festmény elemei egyre jobban irritálnak. Szinte elviselhetetlen intenzitással vesz birtokába: egész valómat betölti a látvány.”

„Újabb és újabb próbálkozások – a keresgélés folytatódik. A másolataimat bemelegítő gyakorlatnak, műelemzésnek tekintem.” (...)

„Megpróbáltam »lekoppintani« a kép színeit, hogy ugyanazokkal a színfoltokkal, de saját formáimmal adhassam vissza az elkerülhetetlen végzetet, ami a műből árad. Hahn színei azonban ellenállnak nekem – mindet kikevertem, de képtelen vagyok festeni velük. Ezzel a palettával semmire sem megyek, bezártnak érzem magam. Kedvetlenül és ötletek nélkül dolgozom. Talán meg kellene próbálnom fekete-fehérrel?

Elmentem a könyvtárba, hogy cikkeket keressek Hahnról. Ez az úgynevezett szakirodalom tényleg elkésérftő. Amit írnak, az mind nagyon helyes és fontos, de ugyanakkor hideg és lélektelen. Mintha a szerzőnek tökéletesen mindegy lenne, kiről és mit is ír.”

„A képen a két figura úgy gabalyodik egymásba, mint az ecsetvonások. Megpróbálom erre az egymásbafonódásra, összekulcsolódásra, egymástól függésre felépíteni a képemet. Találtam egy világító sárga színt is, és a vízésésmotívumot. A képen nem látható, de a filmen folyton visszatér. Nászút a Niagaránál... (...) A vásznam immár filmvászon, sprőd és hatalmasan feszül. Megtaláltam, mi van ebben a képben – amit én látok benne és mögötte. Ha több időm és türelmem lenne, egyre többet és többet láthatnék és láttathatnék.” (Mahrenholz, 1990, 177. p.)

Corinna Mahrenholz az oldenburgi Landesmuseumban sétál, amikor feltűnik neki Friedrich Hahn képe: Marilyn Monroe és Joseph Cotten a *Niagara* című filmben. A kép 1980-ban keletkezett, a film 1953-ban, és Corinnának egyikéhez sincs sok köze – igazából egy absztrakt művet keres, hogy „képileg interpretálhassa”. Corinna Mahrenholz ugyanis rajztanár- és festőművész-hallgató, aki azt a feladatot kapta, hogy vizuálisan elemezzen egy műalkotást, kapcsolja össze a

kifejezést és a befogadás aktusát. Eszébe sincs figurális művet választani, hiszen számára a „vizuális interpretáció” kezdetben a kép lemásolását jelenti, persze vázlatosan, hogy a „képi kifejezőeszközök” minőségére és kapcsolataira fény derüljön. Aztán minden egészen másképp alakul. Először is Marilyn. A kép rabul ejti azt, aki az igazit kifestett, ósdi libának látja. Miközben küszködik a másolással, lassan rájön, hogy az alkotás és elemzés kapcsolata sokkal bonyolultabb, mint gondolta, de sokkal többet is ígér: a saját olvasat egyben saját mű is. A művész-növendék naplója egy tanári kézikönyvben olvasható, amely a vizuális nevelés új útjaira szeretné irányítani a német rajzpedagógusok figyelmét. A művek alkotói eszközökkel történő befogadását ugyanis – bár nagy hagyományokkal bír a művészetben – a pedagógia még mindig gyanakodva figyeli. „Akadémikus dolog” – mondják, vagyis unalmas és halott, akár a patinás (vagy legalábbis poros) antik gipszmásolatok rajzolgatása, a múzeumokban felállított festőállvány előtti szöszmötölés. Üres technika, amelynek az ihlethez és a remekmű lényegéhez nyilvánvalóan semmi köze sincs. Ám itt ez a napló: egy festmény vizuális befogadásának története. Az eredmény: elemzések sora és egy kép, amely egy csöppet sem hasonlít Hahn munkájához, bár nem kevésbé dinamikus és festői.

Az idézett kötetben ezután vallomásnak beillő frás következik Till Neu tollából *Mondrian nyomában* címmel. Szó szerint értendő a cím, ugyanis a szerző valóban útrakelt, hogy bejárja a holland homokdűnéket egy életérzés nyomában. Először csak lépkedett, nézelődött és felidézte magában a tiszta színek fekete rácsok közé zárt tábláit: rávetítette őket a végtelen tájra. Aztán alkotott ő is, és műveinek látszólag semmi közük nem volt Mondrian konstruktivista vásznaihoz: itt land art születet. A homok és a növényzet, az emberi test lenyomata és a szél ereje egyszerre volt anyag és technika. Mégis, ez is műelemzés – alkotással. Till Neu megismerte, megértette és behelyezte magát a mondriani tájba és létezőmódba, s hagyta hatni magára ezt a környezetet. Amit korábban látott és megtudott, átszűrődött ezen az új, gyakorlati tudáson, és saját művészi világának részévé vált (Neu, 1990).

Egy, a német középiskolák tanárainak készült másik didaktikai kézikönyv címlapján Albrecht Dürer *Angyali üdvözlés* című fametszete látható (1503 körül, Germanisches Nationalmuseum, Nürnberg). Dürer ezen a rajzán tulajdonképpen vizuális műelemzést készített: szerkezeti vázlatot vetett a kompozícióra, hogy bemutassa: képe a perspektívikus ábrázolás tökéletes példája. A vonalak szigorú rendje szavak nélkül közvetíti az üzenetet: a reneszánsz korában „Divina Prospettiva”-nak nevezett, valóban Istentől való törvényként tisztelt ábrázolási konvenció itt több egyszerű mesterfogásnál – égi parancs, akár a választott téma, Mária elhivatása. A képi idézet – kép a képben – régóta kedvelt eszköze a művészeteknek (Selle, 1983, a „Nachbilder” – Utóképek – kiálltásról, amely évszázadokművészeinek vizuális interpretációit gyűjtötte egybe 1979-ben, a hannoveri Kunstvereinenben). Zenei és irodalmi példák sorát is hozhatnánk, de itt most a rajztanítás egy lehetséges útjáról beszélünk. Tehát képzeljük el Goya képét: *Mayák a balkonon* (1812, Louvre, Párizs), amelynek hatása alatt Manet megfestette *A balkon-t* (1869, Louvre, Párizs) és – az ő műve nyomán – René Magritte *Manet balkonját*-t (1950, Museum voor Hedendaagse Kunst, Gent). Goya és Manet képe az „odabenn” és „idekinn” kontrasztja, az erkély mint intim színpad

megjelenítése, ahol a magánszféra a társadalmival ütközik. A balkonon ülők egy előadást néznek, miközben őket is szemlélik mások, s ennek tudatában viselik ruhájukat és arcukat. Magritte képén az elrendezés, a figurák beállítása, a fények és árnyékok elosztása, sőt, a balkonrács mintája is azonos, ám a szereplők helyett, emberi pózban, koporsók foglalják el a páholy üléseit. Magritte is kortárs tablót kívánt készíteni, s ehhez az „alkotó elemzés” eszköze látszott a legmegfelelőbbnek. A meghökkent néző szeme előtt egyszerre jelenik meg Manet képe, sőt, talán Goya emléke is: a friss fehér ruhás lányok, az elegáns urak – s a símára gyalult, pózba vágott koporsók csoportja: Magritte látomása. Természetesen csak akkor ilyen intenzív az élmény, ha ismerjük az előképet. De ez fordítva is igaz: attól hat ilyen erővel az alkotás, hogy kreatív befogadás előzte meg. A művész *megértette, átélte és beépítette*, amit látott, s ezt szintén megteheti az ifjú alkotó és néző, ha nem is mesterfokon. A műelemzés, amennyiben jól társítjuk az alkotás gyakorlataival, sokféle módon gazdagít:

- a *mesterember-attitűd* a mű anyagát, technikáját és a készülés műhelytitkait helyezi előtérbe;
- az alapos szemlélődés közben óhatatlanul kialakul az *érzelmi kapcsolat*: a látványra belső képek vetülnek;
- a műben az aktív néző hamarosan olyan problémákra lel, amelyekhez az *írott források* (a művész levelei és kommentárjai, kortárs kritikák, az utókor történeti tanulmányai, árverési katalógusok stb.) fellapozásával remél kulcsot találni. Ha elveti is a „fakó teóriákat”, a megszerzett tudás azért további kíséri a mű felé vezető úton;
- a műalkotás *képi nyelvének* gyakorlati elemzése – a kolorit előállítás, a formák szerkezetének vizsgálata szintén elmélyíti az élményt, s közvetve alkotói ötletek forrása lehet;
- a *motívumvilág* felfedezéséhez is jó fogódzó az ábrázolás – a kigyűjtés, a rendszerezés, a kísérletezés: egy motívum variánsainak, helyi értékének megfigyelése.

A *vizuális interpretáció* mindezek összege – sokkal több, mint másolat, nem kép a képről: kép a képben, saját olvasat, amely úgy vetül tárgyára, a műre, hogy nem takarja, inkább felfedi (*I. táblázat*). Ötödik modellünk ezzel az eljárással kísérletezik. Életre hívásának közvetlen oka az, hogy a műelemző képesség összetevőit és fejlődését vizsgáló hazai kutatások szerint a rajztanításban ezen a területen különösen sok a megújítani, a korszerűsíteni való. A vizsgálatok – azóta külföldi eredményekkel alátámasztott – legfontosabb megállapítása az volt, hogy nincs „ab ovo” kapcsolat az alkotás és az elemzés képességrendszerei között (Kárpáti, 1991). Hiába sikeres egy rajzpedagógiai program az alkotóképesség fejlesztése terén, ha a mindennapi felnőttéletben nélkülözhetetlen befogadói készségeket nem alakítja ki, ha nem fejleszti az ízlést és nem tesz képessé a rugalmas, előítéletmentes befogadói magatartásra.

A műelemző képességgel kapcsolatos kutatások összefoglalását a fentebb idézett mű közli, itt most csak néhány újabb eredményre szeretnénk felhívni a figyelmet.

A műelemzés lehetőségei

Az elemzés tárgya	Interpretációs típus	Mi szükséges az elemzéshez?	Az elemzés vezérelve (hagyománytörténet)
I. A primer vagy természetes téma A / A tényleges tárgy B / a kifejezett tárgy (A világ mint művészeti motívum forrása)	Élő — ikonográfiai elemzés	Praktikus tapasztalatok Gyakorlati tudás tárgyokról és eseményekről	Stílustörténet: annak megismerése, hogyan, milyen történeti feltételek között fejeznek ki bizonyos formák bizonyos eseményeket és tárgyakat.
II. Szekunder vagy konvencionális szüzse, amelynek forrása lehet kép, anekdota vagy allegória	Ikonográfiai elemzés	Irodalmi források ismerete (Bizonyos témák és megjelenítésmódok ismerete)	Típus-történet: annak megismerése, milyen történeti körülmények között fejeznek ki bizonyos események és tárgyak bizonyos témákat és elképzeléseket
III. Valódi jelentés vagy tartalom, amelyből a "szimbolikus értékek világa" áll	Ikonológiai elemzés	Szintetizáló intuíció, azaz az emberi szellem lényeges irányzatainak ismerete, amelyeket a személyiség és a világkép alakít	A kulturális szimptomák vagy szimbólumok ismerete, annak megismerése, milyen történelmi körülmények között, hogyan fejeződnek ki az emberi szellemiség irányzatai különféle témákon és elképzeléseken keresztül.

Forrás: Panofsky, 1989.

Míg a hagyományos rajzpedagógiában a műelemzés alapvetően passzív tevékenységnek számított, ma már nem egyeduralgó módszer az álkérdésekkel tarkított tanári monológ vagy az osztály Stainmannjainak szakkönyvekből ollózott, felnőttes-fontoskodó „kiselőadása”. A szerepjáték, amely — például egy nyári vakáció során, egy gyermekállam létezésének néhány hete alatt — lehetőséget ad arra, hogy a fiatalok a saját bőrükön érezzék, mit is jelent a mű és a művész sorsa saját korában és környezetében. A kétévenként megrendezett „Mini-München” játékban például majdnem minden igazi. A gyerekvárost lakói építik fel egy ideiglenesen üresen álló nagy térben, és megszervezik az életét (*Grüneisl és Zacharias*, 1989). Két tucat pedagógus felügyelete alatt több száz, néha másfél-kétezer gyerek jön ide, hogy naponta nyolctól este hétig „ember és polgár legyen”. Mikor már van mit enni és minden működik, valaki okvetlenül megalapítja a múzeumot és a művészeti akadémiát. 1987-ben ez a patinás intézmény a nemrég elhunyt Joseph Beuys nevét vette fel, és az ifjú művészek a megrázótól a meghökkenőtől terjedő skálán alkotó mesterhez méltó módon, azonnal nekiláttak, hogy „megneveljék” a város feltételezhetően rossz ízlésű közönségét. A kiállítások és aukciók mérsékelt sikert arattak, ezért kivonultak az utcákra, hogy happeningek és performancek szervezésével hallassák szavukat. A művészet hamarosan közügy lett — a gyerekakadémián megjelentek a műpártolók és befektetők. Amikor a mini-müncheni iparosok jöttek cégtáblát rendelni, a művészek először ki-

kérték maguknak, majd néhányan mégis csak műhelyt nyitottak, s nemsokára megkezdődött a játékváros arculatának kialakítása. Megnyíltak a művészeti irodák, hiszen naponta új gyerekek jöttek, s nekik is kellett műhely és „lakás”. A terveket kiállították, „fzerekre szedték”. Felnőtt kézművesek érkeztek látogatóba – köztük Nagy Mari, a kecskeméti Szórákaténusz Műhelyből –, akik nemcsak a mesterségek fogásait, de kultúráját is átadták az érdeklődőknek: alkotóknak és bámeszködő arrajáróknak egyaránt. Mert Mini-Münchenben hozzáférhető volt a művészet – az ember arra járt, benézett, esetleg megpróbálkozott vele. Két hónapig működött a játékváros, s benne a Beuys Akadémia. Előadásain több száz gyerek hallgatta egymást és a felnőtteket, a múzeumban a gyerek-kurátorok olyan kiállításokat rendeztek, hogy tolongtak a nézők. (Pl. *Állat-képek, Életünk dolgai – boxok és installációk, Emlékművek arról, ami fontos, karikatúrák: Városunk nagyjai*, és tematikus tárlatok a város életéről.) Volt műkincslopás is, és több városi tanácsülés tárgyalta az utcaképet rontó graffitiket: vajon műalkotások-e, ahogyan a Beuys-akadémikusok állítják, vagy minden további nélkül le lehet mázolni őket?

Vitathozhatunk arról, hogy mennyire koherens egy-egy ilyen gyermekváros művészeti programja, de hogy hatásos, az szinte bizonyos. Ismét csak az „alkotva elemzés”, „elemezve alkotás” módszerei azok, amelyek éltetik az ilyen és hasonló programokat.

Ötödik modellünk egy olyan korosztályt választott, amely rajzpedagógiai szempontból különösen érdekes: ha hinni lehet a gyermekrajzfejlődés nemzetközi szakirodalmának, a 10–13 éveseknek kell produkálniuk az úgynevezett *második rajzi törést*, a hatéves kori első vizuális idiómaváltást követő második nagy fejlődési határszakaszt. Vizsgáljuk meg, hogyan hat a műelemző program az ábrázoló-képesség fejlődésére és kimutatható-e kapcsolat a két képességrendszer között. (Mint korábban már említettük, eddig nem találtak bizonyítékot erre.) Modellünk tankönyvki próbáló kísérlet, s a könyv, amellyel dolgozunk: Sándor Zsuzsa *Ábrázolás és művészet* című munkája (Tankönyvkiadó, 1988) az alkotás és elemzés feladatait összehangoltan, egymásra építve tartalmazza. Kutatásunk ötödik munkacsoportja a jelenleg gyermekkönyvként forgalmazott munka gyakorlati kipróbálásával, a módszertani segédanyagok elkészítésével e szemléletmód elterjesztésén is munkálkodik.

Az ábrázolás és alkotás összekapcsolása újabb keletű törekvése a rajzpedagógiának – a hagyományos módszerek lényegében a művészettörténet klasszikusa, Ervin Panofsky tipológiáját követik (Panofsky, 1981). Ha pedagógiai szempontból vizsgáljuk az itt vázolt tudásanyagot és elemzési repertoárt, amellyel ez a tudás működtethető, s összevetjük a rendelkezésünkre álló idővel, amit az adatok, fogalmak, összefüggések és módszerek elsajátítására fordíthatunk, kísérteést érünk arra, hogy egyetértsünk a rajzpedagógia egyik amerikai klasszikusával, Harry Broudyval:

„A nagy művészet megismerése fegyelmet és elmélyültséget követel, amely a kiművelt befogadó sajátja. A műveletlen nézőt ilyen kötöttségek nem zavarják. A népszerű művészetek (»popular arts«) a mindennapok gondolatait és értékeit tükrözik. Ezeket pedig közvetlenül, a kultúrában való részvétel során lehet elsajátítani, nem pedig formális képzéssel.

Ezért a művelt agy nem szükségszerűség, hanem luxus. Megfelelő mennyiségű szabadidő kell hozzá, hogy az ember felépíthesse azt a tudásanyagot és belső kép-tárat, amely a kifinomult műélvezethez kell. A legtöbb társadalom csak egy igen szűk réteg számára képes lehetővé tenni ezt a luxust. A mi országunk két ideál szorításába került: egyfelől egyenlőséget akarunk, másfelől a magas színvonalat, a kiválóságot pártoljuk. Hogyan neveljünk kiválókat, de nem sznobokat, és hogyan teremtsünk egyenlőséget, de nem a bunkók társadalmát – ez minden felvilágosult demokrácia nagy kihívása.” (Broudy, 1987, 47–48. p.)

A jelenlegi magyar gazdasági helyzetben valószínűleg sokakban felmerül, vajon oktatási rendszerünk egyáltalán *alkalmas-e* a művészet közvetítésére? *Szükséges-e* ez a kultúra, amelynek továbbörökítésén olyan lankadatlanul fáradozunk? *A műelemzés a rajztanításban múltó divat vagy hiányzó komponens?* – ez már egy angol tanulmány címe, amely ötéves kutatási program lezárásakor tudósít arról, hogyan sikerült a hetvenes években még hagyományosan ábrázolói gyakorlat központú angol rajzpedagógiába bevinni – s nem múltó divatként, hanem országosan elfogadott tantervi követelményként meghonosítani – a műelemzés tanítását. (Az 1981–84 között, „Critical Studies in Art Education Project” – rövidítése: CSAEP – néven futó programról l. Taylor, B. 1989.) A CSAEP tananyaga négy problémakört járt körül: a tartalom, a forma, az alkotófolyamat és a hangulat (az üzenet, a műben rejlő életérzés befogadása) köré szerveződtek a műelemző órák. Ez a tananyagtervező és -kipróbáló kutatás az 1991 szeptemberében életbe léptetett angol nemzeti rajzterv alapja lett. Az alkotói gyakorlat és elemzés összhangja a program egyik legfőbb rendező elve. A műalkotásokról készült tanulói munkák fajtái (forrás: Hughes, 1989):

- *másolat*, amely a tanuló ábrázolási szintjén adja vissza a mű fő motívumait és kompozícióját;
- *variáció*, amely egy vagy több képi minőség (pl. egy szín, fényforrás, képkihágás) megváltoztatásával, a többiek változatlanul hagyásával értelmezi a megváltoztatott részlet jelentését;
- *karikatúra*, amely a mű tartalmát és stílusát veszi célba;
- *stílusanalóg mű*, amelynek témája más, de a megformálás módja azonos a kiindulópontul választott műalkotással;
- *montázs*, amely újrendezi az eredeti mű motívumait, esetleg kombinálva és kiegészítve saját képelemekkel.

Mindezek a módszerek az avantgárdnak éppenséggel nem mondható angol rajzpedagógiában immár elfogadott, polgárjogot nyert képelemző eljárásoknak számítanak. A velük foglalkozó szakirodalomban az önigazolás helyett a gyakorlati megvalósítás példáit találjuk. Mindez arra utal, hogy a műalkotások interpretációjával foglalkozó tudományok és a tömegkommunikáció egyaránt elfogadja és használja ezeket a módszereket. Mint a műelemzés-tanítással kapcsolatos kutatásokról kiadott tanulmánygyűjteményből (Thislewood, 1989) kiderül, a műelemzés-tanítás reformja Nagy-Britanniában a hetvenes években két szakmai csoportból indult: egyrészt a művészettörténészekről, akik közül sokan úgy vélték, a hagyományos, tényfeltáró és összegző művészettörténet-írás egyszerűen érdektelen

a laikus olvasók számára. Nem helyes, hogy a kutatás figyelme a remekművekre, a „műzeumi művészetre” korlátozódik, s nem foglalkozik a tömegkultúrával, a mindennapok vizuális nyelvével. Másrészt, a múzeológusok körében is mozgalom indult „közönségbarát” kiállítások megtervezéséért (Mortimer, 1989). Néhány év alatt az új műelemző repertoár közkinccsé vált, bekerült az oktatásba – előbb a tanárképzésbe, majd a közoktatásba is.

Ebben a könyvben korábban többször volt szó a rajzpedagógiai kutatás amerikai elit csapatáról, a DBAE munkacsoportról, akik számunkra elképzelhetetlen anyagi feltételek mellett próbálkozhatnak országuk vizuális nevelésének megreformálásával. Tanterveik négy szakmai-művészeti szerepmodell elsajátítását szolgálják: a műkritikus, a művészettörténész, az esztéta és a művész gondolkodásmódját, alkotói és befogadói módszereit kívánják közvetíteni. A négy szerepből három a befogadóé. Sokan vitatkoznak azon, helyesen választottak-e a DBAE szakemberei, de a munkacsoportot bíráló egyetlen írás sem vonja kétségbe, hogy a megcélzott terület: a műelemző képesség fejlesztése valóban a legnagyobb kihívás, amellyel a kortárs rajzpedagógiának szembe kell néznie. Világunk egyre inkább a képi kommunikációra épül, de ezek a képek mind kevésbé művésziek. A vizuális kultúra hagyományos és új értékeinek továbböröklése talán sohasem volt aktuálisabb, mint manapság. A Leonardo Program ötödik modellje lehetőséget kínál az alkotás és befogadás értelmes találkozására a rajzórán, esélyt arra, hogy az ifjú alkotóból érett befogadó váljon. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tanárok alkotóközössége az ország egyik legjobban működő szakmai társulása. Vezetőjük, Rézművesné Nagy Ildikó több mint nyolcvan iskolából választott – igen nehezen, csak ez anyagi kényszerek hatására – ötöt, ahol a műelemzés és alkotás egységét demonstráló tankönyvkísérlet megvalósult. Sándor Zsuzsa, a könyv szerzője bemutatja művét, majd Rézművesné Nagy Ildikó foglalja össze az iskolakísérletek tapasztalatai alapján elkészült pedagógiai programot. Erről a modellről külön kötet jelent meg Rézművesné Nagy Ildikó szerkesztésében az iskolai kísérletek tapasztalatairól illetve a kidolgozott pedagógiai programokról. (Nézzük meg együtt. Bp. Akadémiai Kiadó, 1991. 151 p. [Közoktatási Kutatások])

Módszertani jegyzetek az *Ábrázolás és művészet című tankönyvhöz*

Könyvem a 9–12 éves korosztálynak szól és eredetileg tankönyvnek vagy alternatív tankönyvnek – tehát iskolai felhasználásra – készült. Végül 1988-ban jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában, művészeti gyermekkönyvként. Legfontosabb feladata, hogy segítse kibontakozni a képben való gondolkodás, a kép-olvasás és a képpel történő ábrázolás-kifejezés képességét az adott korosztályban.

A látható világhoz – benne a képzőművészeti alkotásokhoz – látványanalízis, a jelenség lényegét hordozó tulajdonság megkeresése és a tulajdonságviszonyok fölötti ítélezés útján juthatnak el a kötet olvasói.

Arra törekedtem, hogy a könyvön keresztül a körülöttünk levő dolgok, jelenségek, műalkotások – elsősorban természetesen a látható jelenségek és a képzőművészeti alkotások, illetve a vizuális művészetek – elmélyült vizsgálatára ösztönözve a gyerekeket. Ezért ajánlok e mindenre figyelő, szemét, gondolkodását és lelkét állandóan nyitvatartó gyerekek felfedezésre, megismerésre váró sok kis látványtöredéket a körülöttünk levő világból és önmagunkról. És kínálok nézegetésre, töprengésre különböző műalkotásokat és sokféle ábrát.

Mindezekkel a gyerekek vizuális érzékenységét szeretném tovább modellálni, finomítani. (Sajnos a könyv meglehetősen gyenge nyomdai kivitelezése – homályos és helytelen színezetű nyomtatás – szándékom ellen dolgozik.)

A vizuális megismerés folyamata a ránézéstől-rácsodálkozástól a látvány (jelenség) elemzésén át – amelyben a jelenség lényegének felismerése fontos mozzanat – a jelenség létrejöttének vizsgálatáig, az ok-okozati összefüggések megkereséséig tart.

A vizuális megismerés szerves része az ábrázolás-kifejezés. Ennek a két – általában egymásba fonódó, illetve a képben különböző mennyiségi elosztásban megvalósuló – képi közlésformának a művelése és gyakorlása nélkül nincs teljes vizuális megismerés: a belső kép nem tud megerősödni, rögzülni, ha a (kivetített) külső képtől nem kap igenlő vagy helyesbítő információt. Az elraktározott emléképek és a képi fantázia nem tud gazdagodni, ha a külső képektől nem kap ehhez segítséget. Ábrázolás kifejezés nélkül a vizualitás elszegényedik.

Az elmondottakból következik, hogy pedagógiai munkák a következőkre irányul: a gyermek elé számára érdekes jelenségeket álltunk; képi kifejezésre ingerlő témákat vetünk fel; a tanítandó vizuális tartalmakat hordozó jelenségeket és témákat adunk; az ábrázolásban megengedjük, a kifejezésben ösztönözzük és segítjük az egyéniség megjelenését és sokféle ábrázolási konvenciót mutatunk be.

Az ilyen pedagógiai eljárásokkal vizuálisan érzékennyé tett gyermek, aki bánni tud a vizuális nyelv elemeivel, aki alkot és tervez, a műalkotások megismerésére is sokkal fogékonyabb. Hiszem, hogy a kisgyerek, aki eredendően nyitott és lényéből fakadóan érdeklődő, ezt a két igen kívánatos emberi tulajdonságát csak akkor tudja megőrizni, ha megszervezzük számára a találkozást a műalkotá-

sokkal. Ezzel együtt olyan pedagógiai légkört kell teremtenünk, amelyben elsőként a gyerek kap megnyilatkozási lehetőséget a műről, és amelyben vélemények természetesen különbözőek lehetnek. Nálunk a tanító véleménye sajátként, nem pedig megtanulandó-követendő-visszazongó hangsúlyokkal hangzik el.

Ezeket a megfontolásaimat szerettem volna érvényesíteni a könyv egészében, s remélem sikerült is.

Könyvem első egységének kezdő fejezete (*Nézz körül!*) a jelenségek vizuális letapogatását tartalmazza. Ha ránézünk valamire, szemünk azt rögtön teljes milyenségében és egységében érzékeli. Tudatunk azonban válogat: értelmezi a látvány vizuális összetevőit; kiválasztja a lényeges elemeket, bár egyéniségünk és akár pillanatnyi hangulatunk is befolyásolja ezt a szelektálást. Ezek a lényegök a jelenség legfontosabb (számunkra mindenképpen legfontosabb) összetevői.

A második és harmadik fejezet (*Hasonlóságok és különbségek; Ellentétek*) a vizuális tulajdonságok viszonyaira koncentrál. Valamely vizuális tulajdonság észlelésében azonnal érvényre jut más tulajdonságokkal való viszonya. Ez a viszony alapvetően kétféle lehet: hasonlóság és ellentét; ahol az ellentétek közötti – akár kimondott, akár kimondatlan, de meglévő – fokozatokat éppen azok a tulajdonságjegyek jelentik, amelyek egyúttal egymáshoz közeli, tehát hasonlóságok is.

Mivel ez a korosztály – életkori sajátosságainál fogva és meglévő ismeretei alapján – a jelenségek okainak vizsgálatával, az összefüggések értelmezésével nem foglalkozhat teljes mélységében, a második könyvi egység csak egyszerű problémák feltárására vállalkozhatott. A természeti-biológiai létben magyarázatot hordozó, a műszaki életben található legegyszerűbben megokolható, valamint az építészetnek és egyes használati tárgyakkal az anyag-forma-szerkezet rendeltetésre vonatkozó elemi összefüggéseit feltáró gondolatokon nem léphetett túl.

A harmadik egységben úgyszintén egyszerű alakjukban kerültek feldolgozásra a változás (fejlődés, kialakulás, mozgás) értelmezésének és képi megragadásának problémái. E két utóbbi szakasz terjedelmében is jóval kevesebb, mint az első. Az elmondott tartalmakhoz igyekeztem kifejező nagy címeket választani: Milyen? Miért ilyen? Hogyan változik? Ez a három egység képezi a könyv első részét.

A könyv tematikáját a gyerekek közvetlen élettere és érdeklődési köre adta. Ezek közül a két legfontosabb: hétköznapi világunk és a mese folyamatosan jelennek meg. A jelenségfotók felvillantják a köznapiban a szépet, az érdekeset, és – remélhetőleg – arra ösztönzik a könyvet forgatót, hogy saját környezetében is meglássa ezeket. A kötet *képanyagában* műalkotást és környezeti jelenséget együtt, egymás mellett mutatom be. Ezt azért tartottam járható útnak, mert a vizuális művészetek alkotásai humanizált világunk szerves részei.

A műalkotások megismerése elválaszthatatlan a jelenségek (és önmagunk) megismerésétől. A fejezetekben tehát minden egyes rész kérdés műalkotásokkal kísérve jelenik meg. Az iskolai ábrázolás-kifejezés és a képzőművészet nyelvi kifejezőeszközei általában megegyeznek; a műalkotások befogadásához vezető egyik új kezdő lépése, más befogadási metódusoknak pedig része a vizuális nyelvi elemek vizsgálata. Elgondolásom az volt, hogy festményekről kinagyított részletfotókat is, szobrokról különböző nézőpontú és közelítésű felvételeket, épületekről kívül-belül körüljárás felvételeket és a szerkezetet, a lehatárolt tér belső osztásait

feltáró magyarázó rajzokat is közlök. Ezzel szándékoztam az egyes képzőművészeti ágak lényegi ismérveit érzékletesen bemutatni. Sajnos, elképzelésem a szükségesnél jóval kisebb mértékben vált valóra. (Javaslom a könyvet használó pedagógusoknak, hogy amennyiben módjuk van rá, pótolják ezt a hiányosságot.)

A természeti-dologi felvételek száma elég nagy, de arra törekedtem, hogy ne legyenek sokoldalúan elemzőek, illetve ne társuljon egy témához sokféle felvétel vagy egy tartalomhoz sokféle témát megmutató kép. Így ugyanis csökkenhetne a tanulók megismerési vágya: a valóság helyett hajlamosak lennének beérni a reprodukciók információival, holott munkánkhoz a valóságos tapasztalásokból való elindulás feltétlenül szükséges.

A jól sikerült műalkotás-válogatás, a vizuális problémát (a vizsgálatra szánt vizuális tulajdonságot) egyértelműen hordozó jelenségfotók és a figyelemirányító magyarázó rajzok egy-egy könyvi egységet a szövegek elolvasása nélkül is értelmezhetővé tesznek. Sajnos, ez a gondolat nem minden könyvlapon tudott érvényre jutni.

A jelzett korosztály tulajdonsága, hogy nem tud és nem akar csak szemlélni, csak gondolkodni, hanem mindig csinálni is szeretne valamit. Ezért a bősz *feladatfelsorolás*, feladatjavaslat. Az egyes kis fejezetek általában feladatleírásokkal kezdődnek. Ezzel a sorrenddel azt szerettem volna elérni, hogy kezdésnek, indulásnak ne a könyv mondjon ki, jelentsen be, mutasson meg valamit, hanem a tanuló. Saját megfigyelése és vizsgálódása, a tevékenység közben tapasztalt eredményezzék az első információkat a világ egy-egy kis darabjáról. A feladatok szándékom szerint a gyerekeket önálló megfigyelésekre és kevés tanítói segítségre igénylő tevékenységekre, illetve saját vélemény kialakítására ösztönzik.

A könyvben található más *szöveges részek* egy-egy képi probléma verbális megközelítéseit adják. Szerepük azonban másod-, sőt harmadrendű: a képek lényegének megtalálását segítik a feladatok, a feladatok és a képek értelemezését segíthetik a leíró szövegek. A műalkotásokról szóló elemzésszerű szövegekben, szövegtöredékekben igyekeztem az egyes számban első személyt használni. Ezzel azt szerettem volna kifejezni, hogy nem megtanulni valók – mint ahogy más leírásoknál is csak a közlő-ismertető szándék vezetett –, hanem kizárólag én, a könyv szerzője érzem, látom és gondolom így, tehát legfeljebb meghallgatni valók. A könyvben a szöveges rész lényegesen kisebb, mint a képi; tördelése is úgy készült, hogy ne terelje el a figyelmet a képről.

Ha az olvasó használhatónak ítéli ezt a könyvet, akkor a következőket javaslom (mint ahogy minden egyéb könyvvel és tankönyvvel én magam is tenném):

- a megépfített, megszerkesztett tananyaghoz saját, egyéni tanmenet koncepció készüljön;
- ezt követően a könyv anyagaiból kiválasztandók azok, amelyek az adott évfolyamban, osztályban feldolgozhatónak ígérkeznek;
- a munkatervbe szervezhető bele pontonként akár a könyv teljes anyaga, akár egyes részei, akár csak pl. képei vagy feladatai: az önálló tanmenet részletes kidolgozása közben tervezhető meg, hogy a könyv egyes részecskéit mikor és milyen módon kívánja a tanító felhasználni;

- a látható világról szóló tartalmak öntörvényüknél fogva sajátosságosan rendeződnek, és ez nem teszi lehetővé a lapszám szerinti haladást; helyette a csipegető, ugrálva-válogató módszer a célszerű.

A könyv csupán közvetítő szerepet vállalhat a világ jelenségei, jelenségviszonyai és a gyermek között: megmutathatja a földrajzilag távol levőt, el nem érhető; a csak optikai segédeszközökkel érzékelhető; egymás mellé teheti a térben és időben egyszerre nem létezőt; a jó reprodukciók részben és kényszerűségből pótolhatják az eredetiben el nem érhető műalkotásokat. Tanításunk vezérfonala, meghatározója önmagunk vagyunk. A tanítói munka nem jelentheti könyvek megtanítását. A vizuális nevelés szakembere nem taníthat csak könyvekből, egyetlen könyvből pedig végképp nem. A tananyag a világ, a világ összes szemmel érzékelhető tulajdonsága; tanítási metódusaink csak önmagunkból következhetnek.

RÉZMŰVESNÉ NAGY ILDIKÓ

Tankönyvkísérlet – műelemzés – környezetalakítás

Sárospatakon tizenöt éve jött létre és folyamatos munkára ad teret Borsod-Abaúj-Zemplén megye alkotni vágyó rajzpedagógusainak a *Rajztanárok Zempléni Alkotó Köre*, a kéthetenkénti közös alkotó na, és a nyári művésztelep segítségével. Hasonlóan tevékenykedik *Miskolcon a Pedagógus Rajzstúdió*.

„A rajztanítás jövőjéért aggódó, kísérletező kedvű tanárok érdeme, hogy az ország különböző területein, így Sárospatakon is a rajztanárok egy csoportja olyan alkotó közösséget teremtett, amelyben igazi műhelymunka alakulhatott ki, biztosítva a tagok egyéni alkotó tevékenységét, segítve továbbtanulásukat, valamint iskolai rajzpedagógiai munkájukat” – írta *Seres János* festőművész, a Rajztanárok Zempléni Alkotó Körének szakmai vezetője.

Az öntevékenyen szerveződött alkotó munkaközösség a szakma művelésén, az önképzésen túl egyidejűleg vállalta a módszertani kultúra fejlesztését is, kiállítások, tankönyvkísérlet, szakanyagok összeállítása és egyéb tevékenységek szervezésével. Ez a közösség kereste a feltöltődést és megújulást hozó új szakmai programokat – így vált a tankönyvkísérlet is néhányunk vállalt feladatává.

A rajztanítás mérhetőnek ítélt területein a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet 1980-tól végez tantervi hatásvizsgálatokat. Az eredményeket megyei kiadvány összegzi.

A megyében tíz év óta folyamatosan megrendezik az Aradi Jenő-rajzversenyt, s e verseny legjobbjai számára nyolcadik esztendeje a megyei tehetséggondozó képzőművészeti szaktábort.

E vetélkedő III. kategóriájába műalkotások elemzése tartozik: helyi értékek, műemlékek, műalkotások, művészek, népszokások, népművészeti emlékek felkutatása; gyűjtőmunka, rajzban, fotó-dia-video eszközeivel dokumentáció, önálló feldolgozás, előadás, bemutatás. E verseny is előmozdította, hogy rajztanáraink a helyi értékek felé fordultak, sokoldalúan teremtettek kapcsolatot a műelemzés és a rajztanítás egésze között.

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézetnek, mint a helyi pedagógiai innováció központjának égisze alatt végzett hároméves munkánk meghatározó tartalma Sándor Zsuzsa: *Ábrázolás és művészet* (Tankönyvkiadó, 1988) című kötetének iskolai, alternatív tankönyvként történő alkalmazásához *módszertani ajánlások* kidolgozása volt. Munkánk eredménye egy több megközelítést kínáló összeállítás, amelyet megyei kiadványként *Utak a vizuális nevelésben* címmel adunk közre. Ez a mű a rajztanárok iskolai munkájában jól használható, részleteiben is beépíthető, gazdag, fekete-fehér és színes szemléltető képanyaggal illusztrált összeállítás. Szakanyagunk tartalmazza a tervezés általános elveit, példákat a helyi adottságok lehetőségeinek figyelembevételére, rajzos és írásos tanmeneteket, vizuális programokat, a megvalósítást igazoló gyermekmunkákat.

Sándor Zsuzsa könyve eredetileg is tankönyvnek készült, így szerepelt a kiadói tervben, de gazdasági okok miatt „egyéb kiadványként” jelent meg, természetesen dotáció nélkül, tehát az iskolák számára szinte elérhetetlen áron.

Úgy gondoltuk, ezt a könyvet 4–5. osztály számára tankönyvként szükséges bevezetni. Így megszűnne az úr a 3–6. osztály között. Az 1–3. és a 6–8. osztályoknak van rajztankönyve. A 6–7–8. osztályokban párhuzamosan javasoljuk használatát a *Tér-Forma-Szín* című tankönyvvel.

Az 1988/89-es tanévben Borsod-Abaúj-Zemplén megye öt általános iskolájában megkezdtek a tankönyvkísérletet.

1990-ben a kibővített munkacsoport a tankönyvkísérlet elsődlegesen vállalt feladata mellett a *műelemzés Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tapasztalatait is összegezte (Nézzük meg együtt – Műelemzés és rajztanítás Borsod megyében. – Akad. K., 1991. 151 p. [Közoktatási Kutatások]).*

A sokszínű megye gazdag örökségét a rajztanárok nagy felelősséggel építik be szakmai programjukba – tájhoz, településhez, nemzethez, értékhez kötődve fedezik fel, mentik át környezetük tárgyi-szellemi emlékeit. Az emberi tartalmak gazdagítása, a személyiség épülése, az identitástudat és a látásnevelés ügye így kapcsolódnak egybe.

A szűkebb és tágabb környezet felmérése, elemzése, fejlesztő program elkészítése s a referenciaiskolák környezetformáló munkája képezik e modell harmadik területét. A kutatás befejezéseként, 1992-ben, *Az iskola arca* címmel tervezzük a környezetalakítás eredményeit szélesebb hasznosításra felkínálni.

A kísérlet befejező időszakában az eredmények megtermékenyítették megénkben a továbbképzést: közös konzultációkat szerveztünk a tankönyv, a tankönyvkísérlet bemutatására, a különböző feldolgozásmódok közelítési lehetőségeinek, a tanári személyiségek megjelenésének ismertetésére és a kísérlet közben született, annak eredményeit igazoló gyermekmunkák kiállítására. A megyében „innovációs napokat” szerveztünk Miskolcon, Sárospatakon a Comenius Tanftóképző Főiskolán és több körzetben. A megyehatárokon túl a győri alsó tagozatos országos tanácskozáson, és a budapesti *Hagyomány és letét* című nemzetközi szimpóziumon is alkalmunk nyílt a többretegű munkából válogatást bemutatni.

A referenciaiskolák – mint a kísérlet bázisai – mintát nyújtottak a többi iskolának a környezetalakító programok megvalósításához.

A kísérlet központi támogatással kiszabott ideje lezárult ugyan, de az elindított gondolatok, a közös munka pezsdítő öröme, a látásnevelés ügyének naponta érzékelhető gondoljai, a szakmai felelősség érzete újabb feladatokra készíti a munkacsoportot.

A kísérletben részt vett tanárok és iskolák:

Alvári Dóra és Artim Ildikó, Sajószentpéter, Kossuth Lajos Általános Iskola

Tóth Tibor, Szomolya, Általános Iskola

Murányi József és Kiss Zoltán, Mezőkövesd, Mező Ferenc Általános Iskola

Kecskemétiné Törő Irén, Miskolc, 32. számú Ady Endre Általános Isk.

Dobogné Dancs Zsuzsa és Csatlós Sándorné, Miskolc, 20. számú Általános Iskola.

FÜGGELÉK

Sándor Zsuzsa Ábrázolás és művészet című könyvének feldolgozásához ajánlott vizuális programok

a) *Tankönyv:* Milyen? – Nézz körül!

Vizsgálódások:

- lakóhely,
 - osztályterem, rajzterem (alprajz),
 - egy tárgy alakja, nagysága, felülete, színe,
 - milyenek találjátok a helyiséget, a benne levő dolgokat?
- Műelemzés: egész mű és részletei – Csontváry: Baalbek.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: megfigyelések, elemzések a gyermekek építményeiről, az iskola közvetlenebb és tágabb környezetében látható téri együttesekről. Térképek, alprajzok.
5. osztály: az iskola épületének elemzése a belső terek rendeltetése, alaprajzi elrendezése és a bennük való mozgás szempontjából.
6. osztály: tágabb téri környezetben történő események, jelenetek feldolgozása. Kiegészítő anyag: Külső és belső építészeti terek elemzése az iskola környezetében.

a) *Tankönyv:* Milyen? A tulajdonságok kifejezése. Illusztráció (mesefeldolgozás).

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: arányviszonyok: a formák egymáshoz viszonyított arányai, - méretei. Hangulatos, kifejező színhasználat.
5. osztály: térbeli és síkbeli kompozíciók készítése, emberalakok, környezet szerepeltetésével.
6. osztály: a jellegzetes arányviszonyok, formakarakter. Színtanulmányokhoz kapcsolódóan különféle témák feldolgozása.

a) *Tankönyv:* Milyen? – A legszembevetőbb tulajdonság

A dolgok megszámlálhatatlan tulajdonságai között szemünk meglátja, kiválasztja a legjellemzőbbet. (Pl. alak, szerkezet, a szín, fény-árnyék, látható-tapintható tulajdonságok.)

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

Melléklet: diasor

Mit hordoz a jelenség

A jelenségek egyszerre hordozzák a téri, formai, színeli problémákat – ugyanakkor egy adott helyzetben valamelyik ezek közül erőteljesebb. A megtanítandó, felfedezésre szánt program megvalósításában döntő, hogy maga a tárgymodell, annak elhelyezése, a léptékváltás, a nézőpont, az alkalmazott anyag-technika hogyan szolgálja célkitűzéseinket.

Olyan feladattípusokat, modellvariációkat ajánlunk, amelyekben a célkitűzés, a megoldandó vizuális probléma egyértelmű. A diasorozatban bemutatunk a megszokottól esetenként eltérő, másutt alternatív megoldásokat.

A csatolt diasorozatot a későbbiekben az egész anyagra ki szeretnénk terjeszteni, a feldolgozás folyamatát dokumentáló video órárszletekkel illusztrálva.

A diasorozat tartalma:

- egy adott modell lehetőségeinek kibontása,
- mozgásváltozás a jelenségekben,
- hogyan alakul a jelenség?
- alternatív ajánlások: pl. rokon funkció, rokon forma,
- a szép emberi környezet és hatása,
- műalkotás és kapcsolódó tevékenységek/múzeumpedagógia,
- a népművészet mint forrás,
- anyagra-technikára történő utalások, bemutatás.

a) Tankönyv: Milyen? – Nézőpont

A forma különböző irányokból más és más képet mutat (vagy azonos látvány, más és más fényviszony).

A tankönyv feladatai:

1. – keressetek olyan formákat, amelyeket minden irányból azonosnak látunk!
 - építőkockából torony építése – más-más nézőpontból rajzolása, az eredmények összehasonlítása,
2. – egy modell többoldalú megfigyelése és rajza:
 - azonos szemmagasság – változó nézőpont,
 - változó szemmagasság,
3. hajtogatott papírlapból térépités (mesevár, báb, előadás),
4. – takarás
 - műelemzés,
 - figuráról 10 perces krockik készítése (a modell elmozdul, körbefordul),
 - a takarás megfigyelése,
 - a műelemzés: a legnagyobb kiterjedés szerinti ábrázolás.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: sík- és térformák, lapos, testes, gömbölyű, szögletes, szabályos, szabálytalan formák. Mértani alapformák: henger, kocka, gömb.

5. osztály: tárgy térbeli helye a nézőhöz viszonyítva. A nézés iránya, a fedés mértéke, a nézőpont, a rálátás, a szemmagasság. Rálátásban, szemmagasságban elhelyezkedő modellek, tárgyak térbeli helyzetének megrajzolása lejjebb-feljebb helyezéssel, takarással. (2-3 forma egymáshoz viszonyított térbeli helyzetének, nagyságviszonyainak elemzése; közelebb-távolabb, egymás mellett-mögött.)
6. osztály: formák térbeli helyzete, a köztük levő távolságok: közelebb-távolabb, lentebb-fentebb, egymás előtt, mögött, fedés. A nézőpont változtatása és a térbeli helyzetek közötti összefüggések. Térbeli viszonyok ábrázolása a látványnak megfelelően, a nézőpont érzékeltetésével, rá-, alálátásban, szemmagasságban, takarással, feljebb-lejjebb helyezéssel.

a) *Tankönyv:* Milyen? – Jelzés, jel

A jel – általánosít.

Egyedi formák, azonos felépítés (1. gombák).

Feladat: jelek gyűjtése, tervezése (pl. erdő).

Műelemzés: az írás története – betűképpel, a hieroglifák megfejtése, hang – jel – betű,

kínai írás (eszközei, módszere),

középkori kódexek – iniciálé, antikva betűtípus.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: a jellemző forma. A forma jele. A forma szkredukciója.

5. osztály: betűírás. A betű mint vizuális jel.

– a térforma szkredukciója, lenyomata, elől-felül-oldalnézete,

– a legjellemzőbb forma; a forma jele.

6. osztály: műelemzés: a középkor művészete (jel), magyar népművészet (motívum-jel),

– Kiegészítő anyag:

Az írás története. Középkori kódexek (a gótikus írás, a reneszánsz antikva betűk. A kis és nagy abc. A cirill betűk, a rovásírás.

a) *Tankönyv:* Milyen? – Hasonlóságok és különbségek

Megfigyelés:

falevelek foltja – nyomata – befoglaló formája,

színe – miben áll a különbség?

Kő-tojás (csak a forma hasonló),

madarak (hasonlóságon belüli különbségek).

Feladat: mesemadár festése (mese).

Műelemzés:

Anya gyermekével (azonos téma – különbségek).

Portré (a személyiség megragadása).

Megfigyelés, tevékenység: edények (felépítés, forma-arány, funkció, megnevezés).

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: a természeti és mesterséges formák felépítése, részformák, formakapcsolódásaik egyszerű rajzi magyarázata. Színkigyűjtés.
5. osztály: formaelemzés. Képalakítás és plasztikus ábrázolás az egyéni kifejezési mód érvényesítésével.
6. osztály: modellek megfigyelése, elemzése, ábrázolása. Műelemzés.

a) *Tankönyv: Milyen? – Ellentétek*

Természeti jelenségek: nappal – éjszaka, napos – esős, viharos.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok*

4. osztály: színezetkontraszt, hőfokkontraszt, sötét-világos kontraszt. A fény-árnyék.
5. osztály: telt és tört; hideg-meleg; sötét-világos színhatás.
6. osztály: a minőségi – telítettségi kontraszt, rokonszínnek harmóniája.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Síkbeli – térbeli.*

Portré – lehet síkbeli (festmény, grafika),
– térbeli (körplasztika, dombormű).

Műelemzés: szobrok körüljárása.

Egy fa, mint téri forma.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: sík és térformák. 2–3 alakos térbeli kompozíció (posztamens alkalmazása).
5. osztály: lapos és körplasztikus formák mintázása, figurális kompozíciók készítése.
6. osztály: térplasztikai és síkbeli kompozíciók készítése változatos motívumok, jelenségek, környezeti részletek szerepeltetésével. Körplasztikák mintázása.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Pozitív – negatív forma.*

Feladat: felületekről negatív mintavétel, gipszöntés.

Téma: *Íves – egyenes, gömbölyded – szögletes.*

Feladat:

– ívelődő és szögletesen megtört papírlapok tónusviszonyainak megfigyelése,

– formák tónusértékeinek megkeresése

– plasztikus ábrázolás, a körvonal.

Műelemzés: lágy-hajlékony, kemény-szögletes ellentéte. Környezetkultúra.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: a jellemző formák. Sík és térformák, lapos, testes, gömbölyű, szögletes, szabályos, szabálytalan formák.

5. osztály: formaelemzés. Anyagismeret: faktúraképzés.

6. osztály: modellek megfigyelése, elemzése, ábrázolása.

Kiegészítő anyag: sokszorosító grafika: magasnyomás-mélynyomás.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Világos – sötét*

Feladat:

- egy virágon a színek tónusértékeinek megfigyelése,
- szürke skála keverése (tónus-skála)

Műelemzés:

- színlegyűjtés,
- rendezés világossági fokozatok szerint tónus-skálába.

Feladat:

- színgyűjtés,
- egy színfolt hol világos, hol sötét (más-más környezet festése),
- egy adott színhez fehér-fekete hozzáadás (eredmény: fakóbb, piszkosabb), színtáblázat (változik a telítettség).

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: konkrét formák, jelenségek és közvetlen környezetük jellemző színeinek vizsgálata; kiegészítő anyag: tónusfokozati skála készítése.

5. osztály: a színek sötét-világos árnyalatai.

6. osztály: a fény-árnyék, önárnyék, bevetett árnyék. A minőségi, telítettségű színkontraszt.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Hideg – meleg*

- a meleg és hideg harca,
- illeszkedő témák (Hókirálynő, Napherceg...)
- színpárok hőfokának megítélése

Feladat: csendélet festése – változó színű környezetben.

Műelemzés: hideg-meleg színek a képi egyensúly létrehozásában, a kompozíció elemei.

Feladat: megfigyelés, kitakarás.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: hideg-meleg kontrasztok.

5. osztály: hideg-meleg színhatás.

6. osztály: egyéni színvilág. A színek hangulati és felhívó szerepének érvényesítése a képalakításban. Jelenségek, modellek fény- és színviszonyainak megfigyelése, a látvány színeinek elemző kikeverése.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Kicsi – nagy*

– nagyságkülönbségek érzékelése, viszonyítás.

Műelemzés: a nagyság a kiemelés eszköze.

Feladat: mesék hatalmas-pici szereplőkkel.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: képalakítás.

5. osztály: nagyság- és arányviszonyok, jellegzetes arányok.

6. osztály: a jellegzetes arányviszonyok, formakarakter.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Zömök – karcsú, szélesség – vastagság – magasság vizsgálata*

Műelemzés:

– zömök, testes, erőteljes,

– nyúlánk, légies,

– zömök és nyúlánk részletek egy formán belül.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: arányviszonyok. A formák egymáshoz viszonyított aránya.

5. osztály: nagyság- és arányviszonyok, jellegzetes arányok.

6. osztály: jellegzetes arányviszonyok, formakarakter.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Nyugodt – mozgalmas*

Feladat:

– izületekben mozgó báb készítése,

– mozgást végző alakok rajzolása különböző nézőpontból.

Megfigyelések: a természet mozgásai (hó, fű), zászló.

Műelemzés:

– a nyugalom és a mozgalmasság műalkotásokon,

– a mozgások lejátszása.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

5. osztály: időbeli és térbeli változások, mozgások, haladás, fejlődés.

6. osztály: jellegzetes kompozíciós megoldások. Mozgást ábrázoló, kifejező plasztikai és síkbeli megjelenítés.

a) *Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek*

Téma: *Rendezett – rendezetlen*

Megfigyelés:

– a jelenségek rendezettek – rendezetlenek,

– városkép – térkép,

– rend a természetben (szigorú rend, belső szerveződés).

Műelemzés:

- a kompozíció megtervezése (a mű előzetes vázlatai),
- a kompozíció belső rendje (irányok, színek elrendezése, sorrendiség).

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: térrendezés.
 5. osztály: térrendezés: a térbeli mozgás kifejezése formaismétléssel, mozgásfázisokkal, ritmussal.
 6. osztály: térplasztikai és síkbeli kompozíciók készítése, változatos motívumok, jelenségek, környezeti részletek szerepeltetésével.
- Kiegészítő anyag: Téralkotás a kép síkján: a formák szaporításával, a plasztikusság érzékeltetésével.

a) Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek

Téma: Zárt – nyitott

Megfigyelések: természeti formák (fészek, bimbó).

Feladat:

- várépítés (agyag, gyurma) (a vár lakói, képalakítás – jelenetek),
- madárkirály palotája – a madárkirály mintázása.

Műelemzés: szobrok zárt, nyitott kompozíciója. Épületegyüttesek elemzése.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: térrendezés, építés.
5. osztály: térrendezés, építés, műelemzés.
6. osztály: térrendezés, műelemzés.

a) Tankönyv: Milyen? – Hasonlóságok és különbségek

Téma: Szűk – tágas

Feladat: szűk és tágas tér építése (pl. építőköckével).

Műelemzés:

- kastély és parasztház alaprajzának elemzése (életmód),
- műalkotás alapján a téri helyzet rekonstrukciója (makett-gyurmafigura),
- műalkotásokon a szűkebb-tágabb tér megfigyelése, összehasonlítása.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: térképek, alaprajzok.
5. osztály: térrendezés, téralakítás, építés, formák rendezése.
6. osztály: térrendezés, építés, műelemzés.

a) Tankönyv: Miért olyan? – A természet

A természeti jelenségek és a természeti formák összefüggése.

A változások nyomon követése (pl. a falevél zsugorodása, a fák évszakhoz kapcsolódó megjelenítése).

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: formaelemzés, ábrázolás plasztikában és sikon. Formák időbeli és térbeli változásainak, mozgásainak – növekedés, helyváltoztatás, fejlődés – megfigyelése, szóbeli elemzése, kifejezése. Eseménysor egymást követő mozzatainak megjelenítése.
5. osztály: formaelemzés. Időbeli és térbeli változások, mozgások, haladás, fejlődés, időbeli sorrend, történetek ábrázolása.
6. osztály: modellek megfigyelése, elemzése, ábrázolása. Természeti folyamatok fázisrajzai.

a) Tankönyv: Miért ilyen? – Az ember

Csontokra tapadó izomkötegek tanulmányozása.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: a természeti formák (emberalakok) felépítése, részformáik, formakapcsolódásaik egyszerű rajzi magyarázata.
5. osztály: térbeli és síkbeli kompozícióik készítése, formák, emberalakok, környezet szerepeltetésével. Formaelemzés.
6. osztály: a jellegzetes arányviszonyok, formakarakter. Részformák, összetettség. Belső felépítés, szerkezet.

a) Tankönyv: Miért ilyen? – A készített forma

– rajzeszközök készítése (nád, hurkapálcika) egy tollhegy részei.

A tárgyak alapja, formája a használathoz igazodik.

Feladat:

- iskolatáska (tárgy) tervezése,
- népi használati tárgyak,
- bútorok – mai gyermekbútor.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: formaelemzés, ábrázolás plasztikában és sikon. Különböző rendeltetésű tárgyak konstruálása (ajándék, csomagolóanyag, modell – térbeli-síkbeli elkészítése).
5. osztály: formák, tárgyak tervezése, készítése. Népművészeti és ipari forma elemzése.
6. osztály: a forma és funkció kapcsolatának elemző megfigyelése. Kiegészítő anyag: tárgyak készítése.

a) Tankönyv: Miért ilyen? – Az épület

Feladat:

- a mai életmódnak megfelelően átalakított új létesítmények,
- az iskolaépület és funkciói, (helyiségek és funkcióik, berendezésük, szaktermek, a tanulás-mozgás-játék terei; jelzések)
- lakóház (belső terek kapcsolódásai, funkciójuk), emeletes lakóháztömb (több lakás, egymás mellett, fölött),
- közösségi épületek.

Feladat:

- az épület (lakás, lakóház formája, színe, beosztása)
- javasolt változtatások (elemzés)

Egy mai közösségi épület: funkcionáló belső terek működése.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:*

4. osztály: megfigyelések, elemzések a gyermekek építményeiről és az iskola közvetlenebb és tágabb környezetében levő együttesekről.
5. osztály: az iskola épületének elemzése, a belső terek elrendezése.
6. osztály: külső és belső építészeti terek elemzése a térben való mozgás szempontjából.

a) *Tankönyv: Miért ilyen? – az építészet témakörhöz kapcsolódóan*

- Egy vár: – építése,
– erőd jelleg – védelem,
– restaurálás.

Műalkotások elemzése:

- a vár mai állapota, eredeti rajza;
- helyi műemlék történetének felkutatása.

Egy templom: – funkció – szertartás.

– Alaprajzelemzés

Feladat: a lakóhely műemlékeinek helyszínen történő megfigyelése, rajzolása, leírása.

b) *Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális program:*

4. osztály: makettek tervezése felülnézetben. Az elemek elkészítése, összeállítása. Térkifejező ábrázolás.
5. osztály: műelemzés. Téralakítás, építés, formák rendezése. Kiegészítő anyag: építés nagyobb méretű elemekkel – a szabadban is.
6. osztály: téralakítás változatos modellező anyagok felhasználásával a helyi lehetőségek szerint.

Tágabb téri környezetben történő események, jelenetek képi feldolgozása.

Műelemzés.

a) *Tankönyv: Hogyan változik, nő, fejlődik?*

- növények fejlődése, „elhalása”,
- növekedés (népmese alakjai),
- változás (a születéstől – növekedés – öregedés).

Feladat:

- rajzolj családi képalbumot!
- fejlődés – a születéstől a jelenig,
- mese – képekre bontva.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: eseménysor egymást követő mozzanatainak megjelenítése (képmese, ábrásor).
5. osztály: időbeli és térbeli változások, mozgás, haladás, fejlődés történetének ábrázolása, elbeszélése, képsorok, folyamatos ábrák készítése a részformák elmozdításával.
6. osztály: mozgatható modellek készítése. Természeti és technikai folyamatok fázisrajzai.

a) Tankönyv: Hogyan változik? – Mozog, működik

Téma: Fázisokra bontott mozgás

Feladat:

- szoborvázlatok mozgásfázisokról (drót, agyag),
- játék – mozdulattanulmányok – fázisokra bontott mozgás,
- arc mimika (változó kifejezés – ecsetrajzok),
- dombormű (néhány mesefigura arckifejezése).

Műelemzés: – a mozgás fázisai – rajzfilm,
– több mozgásfázis – egyidejűleg.

Feladatok:

- mozdulatok részekre bontása,
- gépek működésének megfigyelése,
- pantomim (némajáték).

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: képalakítás: élmények, történetek, elképzelések megjelenítése, formák, alakok együttes szerepeltetésével. Dinamikusabban mozgó (futó, hajló, dobó) alakok cselekményes témába ágyazott képi-plasztikai ábrázolása. Térbeli elfordulások, mozgások kifejezése: elől-oldal-hátulnézettel, félnézettel.
5. osztály: mozgásra épülő témák képi és plasztikai megfogalmazása.
6. osztály: mozgást ábrázoló, kifejező képi és plasztikai megjelenítés: irányváltozások, formaritmus. A térbeli mozgás, elfordulás, hajlás rajzi és plasztikai értelmezése.

a) Tankönyv: Hogyan változik? – Épül, elkészül

- alaprajz (mutatja a beosztást, szerkezetet),
- a felhasznált anyagok,
- külső forma – belső terek (családi ház, lakótelep),
- külső, belső tér.

Megfigyelések:

- az agyagedény – az anyag formálódása,
- papírhajtogatás (folyamat, a részek összeépítése, „papírsárkány”).

Feladat: játékkészítés – a folyamat tervezése, a munkamenet megbeszélése.

b) Az egyes osztályoknak ajánlott vizuális programok:

4. osztály: az építés, az építészet szerepe, feladatai, műfajai, jellegzetes anyagai. Formák időbeli és térbeli változásainak megjelenítése. Az ábrázolás, tárgyformálás munkafolyamata (vázlat, terv, kivitelezés, önellenőrzés fejlesztés).
5. osztály: az ábrázolás vagy tárgyformálás munkamenetének gyakorlása: tervrajz, vázlat, kivitelezés, önellenőrzés fejlesztése. A formaépítéshez („papírsárkány” készítése) illesztve: a 12 tagú színekör.
6. osztály: nagyobb egységekből álló térbeli építmények emelése.

Irodalom

- Rövidftések JAE: Journal of Aesthetic Education
 JADE: Journal of Art and Design Education
 K + U: Kunst und Unterricht
 VAR: Visual Arts Research
 MÉ: Magyar Építőművészet

Megjegyzés:

A tanulmányköteteket a szerkesztő neve alatt közöljük. A bennük szereplő, külön hivatkozott cikkeket szerzőjük nevéhez soroltuk és a publikáció helyénél a tanulmánykötetet a szerkesztő nevével és a kiadási évszámmal rövidítjük.

- Arnheim, Rudolf:** *Thoughts on Art Education.* Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1989.
- Baktay Patrícia ' Koltai Magdolna:** *Beszélő tárgyak.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- Balázs Éva ' Sági István:** *Fotó munkafüzet, 4. osztály.* A képességfejlesztő késérlé taneszköze. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 1984.
- Balázs Györgyné:** *Korkép kialakítása a történelemtanításban.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1978.
- Beyond Creating: The Place of Art in America's Schools.** A DBAE Publication. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1985.
- Broudy, Harry:** *The Role of Imagery in Learning.* Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1987.
- Boughton, Don, ' Eisner ' Eliot ' Ligtoet, Johan (szerk.):** *Evaluation in the Visual Arts: a Cross-Cultural Perspective.* Oxford, Pergamon Press, 1992.
- Callmeyer Ferenc:** *Mese a termékeny talajra esett magról, két fejezetben.* Budapest, MÉ, 19187/3. 50–52. p.
- Carlgren, Frans:** *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulebewegung.* Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1986.
- Clark, Gilbert:** *Establishing Reliability of a Newly Designed Visual Concept Generalistaion Test in the Visual Arts.* VAR, 1984. Fall, 73'78. p.
- Clemens, Robert ' King, James:** *Drawing on Photographs.* School Arts. 1985. September, 16'17. p.
- Criegern, Axel von:** *Handbuch Ästhetischer Erziehung.* Stuttgart-Berlin, Verlag W. Kohlhammer, 1982.
- Csikszentmihályi, M. ' Getzels, J. W.:** *Creativity and Problem Finding in Art.* In: Farley, Frank ' Neperud, Ronald W. 1988. 91'116. p.

- Davis, Donald J.: *Human Behaviour: its Implications for Curriculum Development in Art*. In: Hardiman, George W. ' Zernich, T. (Szerk.) 1974. 174'184. p.
- DBAE: *DBAE Newsletter*. Los Angeles, The Getty Center for the Arts, 1982.
- Dyson, Anthony: *Art History in Schools: A Comprehensive Strategy*. In: Thislewood, David. (Szerk.) 1989. 123'132. p.
- Eisner, Eliot: *Educational Connoisseurship and Criticism; Their Form and Function in Educational Evaluation*. JAE, July-October, 1986. 135'150. p.
- Eisner, Eliot: *The Role of Discipline ' Based Art Education in Amerika's Schools*. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1986.
- Eisner, Eliot: *Structure and Magic in Discipline ' Based Art Education*. In: Thislewood, (Szerk.) David. 1989., 14'26. p.
- Eucker, Johannes: *Design im Unterricht: Geschmackserziehung, Kritik der Warenaesthetik oder ≠Leben mit den schönen Dingen⁻¹ ?* 1991. [Kézirat]
- Eucker, Johannes: *Was Schüler über Farbe lernen sollen, oder: Sinn und Unsinn von Farbenlehren*. Előadás a ≠Kunst⁻¹ című konferencián, Quern, 1991. február 25. [Kézirat]
- Eysenck, Hans: *Personality and Scientific Aesthetics*. In: Farley, Frank ' Neperud, Ronald (Szerk.), 1988. 117'161. p.
- Farley, Frank ' Neperud, Roland (Szerk.): *The Foundations of Aesthetics, Art and Art Education*. New York, Praeger Publishers, 1988.
- Freund, Gisele: *Das Pressefoto und Möglichkeiten seiner Manipulation*. In: Niggemeier, Friehelm (Szerk.) 1982. 76. p.
- F. Vankó Ildikó: *Neveléstechnológia és nevelési infrastruktúra*. In: Előadások és ajánlások, III. Holland ' magyar iskolaéptészeti szeminárium, Veszprém, 1982. június 8'10. 81'86. p.
- Fotografie und Fotografieren*. Unterricht 1'13. K+U, 98., 41'47. p.
- Garret, Beth ' Collins, Pat: *Photo familiar*. School Arts, 1983 March, 25'26. p.
- Gáspár György: *Kísérleti foto munkafüzet a középiskolák 1'2. osztálya számára, a gyakorlati alkalmazás sodrában*. Szakdolgozat, Budapest, Magyar Iparművészeti Főiskola, 1991.
- Grüneisl, Gerd ' Zacharias, Wolfgang: *Die Kinderstadt ' Eine Schule des Lebens*. Rowohlt Tashenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1990.
- Győri Lajos: *Körkép a hazai fotóoktatásról*. In: Fotó, 1980/12. 474. p.
- Hardiman, George W. ' Zernich, Theodor (Szerk.): *Curriculum Considerations for Visual Arts*. Stipes Publishing Co., Champagne, Illions. 1990
- Hartai László: *Szakdolgozat a fotográfiáról*. In: Fotó, 1980/12. 565. p.
- Heffner Anna ' Zsolnai József: *A képesség- és tehetségfejlesztő pedagógia és annak éptészeti vonatkozásai*. MÉ, 1987/3. 10'12. p.
- Heffner Anna: *A látás világa*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.
- Hermans, Peter: *Attainment Targets in Dutch Visual Arts Education: Unity in Diversity*. JADE, 1991/10/1. 73'80. p.

- Heufler, Gerhard: *Der Designprozess als Modell für den kreativen Werkunterricht. Bildnerische Erziehung, Werkverziehung, Textiles Gestalten*. Fachblatt des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher, 1987/3–4. 37–38. p.
- Hobberger, Gerhard: *Fernsehen und Video*. In: Criegern, Axel von, 1982. 146–158. p.
- Hughes, Artur: *The Copy, the Parody and the Pastiche: Observations on Practical Approaches to Critical Studies*. In: Thislewood, (Szerk.) David. 1989, 71–81. p.
- Jager, Gottfried: *Fotografie ' ein Mittel der Exploration und Kommunikation*. In: (Szerk.) Niggemeier, Fridhelm, 1982. 63–65. p.
- Jonas, Beverly: *Cognitive Sciences: Implications for Education*. VAR, Spring, 1991. 23–42. p.
- Kárpáti Andrea ' Kossa Mária Valéria: *Vizuális nevelés világszerte*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985.
- Kárpáti Andrea: *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
- Kárpáti Andrea: *Látni tanulunk*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991. /Közoktatási Kutatások/
- Kárpáti Andrea: *A vizuális ábrázolóképeség fejlődése*. Budapest, Magyar Iparművészeti Főiskola, 1992.
- Kohlmann Artúr: *Fényképezés az iskolában*. In: *Az Amatőr*, 1904/4. 8–9. p.
- Lázár Pálné: *Fotó és video tanterv a rajz tagozatos általános iskolák számára*. Budapest, OPI, 1988.
- Mahrenholz, Corinna: *Arbeit an einem Bild*. In: Selle, Gerd. (Szerk.) 1990. 169–170. p.
- Mihácz János (Szerk.): *Video az általános iskolában*. Tanulmánykötet. A Leonardo Program kutatási produktuma. Budapest, Magyar Iparművészeti Főiskola, 1990. [Kézirat]
- Moholy-Nagy László: *A festéktől a fényig*. Téka, Bukarest, 1979.
- Moholy-Nagy László: *Az anyagtól az építészetig*. Budapest, Gondolat, 1980.
- Mortimer, Andrew: *Approaches to the Teaching of Critical Studies*. In: Thislewood, (Szerk.): David, 1989. 57–70. p.
- Mosonyi Árpád (Szerk.): *Technika és környezetkultúra*. Nemzeti Alaptanterv harmadik változat. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1992. 141–149. p.
- Moorman, Margaret: *The Great Art Education Debate*. ARTNews, 1988/6. 124–131. p.
- Munkalélektani kutatások, Módszertani sorozat*. Budapest, Munkalélektani Koordinációs Tanács, 1985–1991.
- Neu, Till: *Auf dem Spuren Mondrians...* In: Selle, Gerd (Szerk.), 1990. 179–199. p.
- Niggemeier, Fridhelm (Szerk.): *Medien und Visuelle Kommunikation*. Hannover, Schroedel Schulbuchverlag, 1982.
- Nomád nemzedék*. Budapest, Népművelési Intézet, 1982.

- Panofsky, Erwin:** *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. In: Dornhaus, Ellen: *Methoden der Kunstberachtung*. Herman Schroedel Verlag, 1981. 46'48. p.
- Raab, Rex:** *Die Waldorfschule baut. Sechzig Jahre Architektur der Waldorfschule*. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1982.,
- Ritoók Pálné:** *Pályaválasztás 'pályaorientáció' önmegvalósítás*. Kandidási értekezés, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1977. [Kézirat]
- Rodriguez, Steven:** *Rub 'out images*. School Arts, 1985. September, 18'19. p.
- Salome, Richard A.:** *Research on Drawing*. In: *Translations*, National Art Education Association, Washington, 1985. 1'8. p.
- Schönau, Diederik:** *Nationwide Assessment of Studio Work in Dutch Secondary Education*. JADE, 1991/10-11. 81'88. p.
- Selle, Gerd (Szerk.):** *Experimente Ästhetischer Bildung*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1990.
- Sello, Katrin:** *Nachbilder*. In: Broer, Werner ' Schulze, Annemarie: *Rezeption*. Hannover, Schroedel Schulbuchverlag, 1983.
- Seyfried, Hedvig:** *Mit használhat és mit árthat egy építész a gyerekeknek?* Budapest, MÉ, 1987/3. 46 p.
- Sirska János:** *Pályalélektan*. Budapest, Gondolat, 1966.
- Sliwka, Klaus:** *Unterrichtsfeld Bildende Kunst ' Visuelle Kommunikation*. Köln, Verlag DuMont Schauberg, 1971.
- Smith, Pweter ' Burton, David:** *A Survey of Research Interests Among Art Education Researchers*. Seminar for Research in Art Aducaation, Purdue University, West Lafayette, 1991.
- Stake, Robert:** *To Evaluate an Art Program*. JAE, 1976/July-October, 115'133. p.
- Steers, John:** *Current Issues in Art and Design Education: The Future of the Arts in Schools*. JADE, 1991/10/1. 9'22. p.
- Stokrocki, Mary:** *A Decade of Qualitative Research in Art*. VAR, Spring, 42'51. p.
- S. Nagy Katalin:** *Lakótelepi lakások*. Művészet, 1980/10. 43'47. p.
- Székácsné Vida Mária:** *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1982.
- Szilágyi Gábor:** *A fotóművészet története*. Budapest, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, 1982.
- Szilágyi Klára ' Völgyesy Pál:** *A pályaválasztási vizsgálatok módszertani lehetőségei*. Budapest, FPK, 1979.
- Szilágyi Klára ' Völgyesy Pál:** *A pályafejlődési vizsgálatok módszertani lehetőségei*. Budapest, Oktatóskutató Intézet, 1990
- Taylor, Brandon:** *Art History in the Classroom: a Plea for Caution*. In: Thislewood, David (Szerk.) 1989. 100'112. p.
- Taylor, Rod:** *Critical Studies in Art and Design Education*. In: Thislewood, David (Szerk.) 11989. 27'41. p.

- Thislewood, David (Szerk.):** *Critical Studies in Art and Design Education.* Longman, Harlow, Essex, 1989.
- Walsh, et al.:** *Färbe. Materialien für die Sekundarstufe.* Verlag DuMont Schauberg, 1989.
- Wilson, Brent:** *Art Objectives.* Denver, National Assessment Office, 1871.
- Wilson, Brent:** *The Artistic Tower of Babel: Inextricable Links Between Culture and Graphic Development.* VAR, Fall, 1986. 25'45. p.
- Zessoules, R. ' Wolf, D. ' Gardner, H.:** *A Better Balance: Arts Propel as an Alternative to Discipline ' Based Art Education.* In: **Burton, J. ' Ledermann, A. ' London, P.:** *Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions of Art Education.* London, University Council on Art Education, 1988. :
- Zimmermann, Jochen:** *Fotografie und Fotografieren.* In: Criegen, Axel von (Szerk.) 1982. 146. p.

2847

A sorozat eddig megjelent kötetei

- Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – I. kiadása, 1987., II. javított kiadása 1990. (186 oldal)
- Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)
- Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)
- Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben – (131 oldal)
- Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)
- Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)
- Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)
- Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)
- Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)
- Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában – (214 oldal)
- Andor Mihály – Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)
- Szociális segítő. Szerk.: Balog Miklósné (164 oldal)



- Arató ... (182 oldal)
- Tante ... Szerk.: Mátrai Zsuzsa (143)
- Forr ... András: Két tanulmány a ... (oldal)
- Jel ... Szerk.: Horánszky
Nándor
- Történelemtanítás Nem ... ágban Szerk.: Pellens, Karl és Szabolcs Ottó (180 oldal)
- Kozéki Béla: Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása (195 oldal)
- Nézzük meg együtt – Műalkotások elemzése Borsodban. Szerk.: Rézművesné Nagy Ildikó – (151 oldal)
- Kokas Klára: A zene felemeli a kezeimet (206 oldal)
- Csapó Benő: Kognitív pedagógia (149 oldal)
- Demográfiai hullám – iskola – ifjúsági munkanélküliség. Szerk.: Halász Gábor (147 oldal)

A kötetek ára egységesen 85 Ft

Ezt a könyvet főleg azoknak a rajztanároknak, tanítóknak ajánljuk, akiknek már elégük van a reformokból és úgy vélik, a kutatásoknak semmi közük sincs ahhoz, ami az iskolában történik. 1988-92 között pedagógusok, művészek és kutatók, akik újtárra indították a Leonardo Program-ot, nemcsak a vizuális nevelés korszerűsítésének útjait keresték, hanem az egymáshoz vezető utakat is. Együtt, egyszerre foglalkoztak a vizuális nevelés mindennapi gyakorlatához kapcsolódva a vizuális képességek fejlődésével és a tananyagok sajátos képességfejlesztő hatásának vizsgálatával. A vizuális műveltség öt területét járják be: a környezetkultúra, a szín, a fotó és video, az integratív esztétikai nevelés és a műelemzés áll programjaik középpontjában. Ezek köré rendeződik a vizuális nyelv tanítása, ezekre épülnek a kapcsolatok a képi műveltség egészével. Ebben a könyvben a kísérleti tananyagok vázlatát és a kipróbálás pedagógiai tapasztalatait adják közre. Az öt bevezetőből kitűnik, mennyire fontosak e területek a vizuális nevelés nemzetközi gyakorlatában és milyen eredményekre jutottak a hozzájuk kapcsolódó képességkutatások, művészetelméleti alapvetések.

This book is dedicated to art teachers who are fed up with reforms and believe that educational research has nothing to do with what actually happens in the classroom. The Leonardo Programme between 1988 and 1992 did not only seek new models in art education but also ways to approach each other. They jointly elaborated five alternative curricula for teaching traditional and novel branches of visual arts and, parallelly, evaluated their effects on the development of various visual skills and abilities. The new programmes focus on environmental culture, creation with and perception of color, photography and video, interdisciplinary aesthetic education (integrating the fine arts with literature, music and drama) and art criticism.

This book summarizes the teaching contents, methods and classroom experiences of these model curricula and art education research related to these fields of the language of vision. The results of their assessment will be published separately.